

ADRIANA BABAN

coordonator

CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ

Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere

Prima ediție

Adriana Baban (coordonator)

CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ -

Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere

Copyright © Adriana Baban

Toate drepturile rezervate.

Reproducerea integrală sau parțială a textului ori stocarea sa într-o bază de date fără acordul prealabil în scris al autorului este interzisă și se pedepsește conform

Procesare computerizată: Daniel Paul

Lucrare realizată cu sprijinul:

S.C. PSINET SRL Str. Cetății 6 3400 Cluj-Napoca

Lucrarea executată la Imprimeria „ARDEALUL” Cluj B-dul 21 Decembrie nr. 146 Cluj-Napoca Tel.: 413871; Fax: 413883 _ Comanda nr. 10122

ISBN 973-0-02400-6

ADRIANA BABAN

coordonator

CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ

Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere

BCU Cluj-Napoca

Cuprins

Cuvânt înainte

Capitolul 1

Rolul consilierii educaționale în procesul formativ (Adriana Baban)

1.1. învățământ tradițional vs. învățământ modern 0 1.2. Nevoia de consiliere educațională

Capitolul 2 Consiliere psihologică și consiliere educațională (Adriana Baban) *n* 2.1. Delimitări conceptuale

2.2. Caracteristicile consilierii

2.3. Obiectivele consilierii

„ Capitolul 3 Principii și metode de consiliere (Domnica Petrovai, Adriana Baban,) *Q* 3.1. Pregătirea consilierului

3.2. Atitudinile consilierului

3.3. Abilitățile consilierului

3.4. Proiectarea activităților de consiliere

3.5. Metode de lucru în consiliere

Capitolul

Elemente de psihologia dezvoltării (Oana Benga)

4.1. Conceptul de dezvoltare

4.2. Deficit vs. diferență în dezvoltare

4.3. Etapele de dezvoltare

X 0 Capitolului *

-f- Personalitatea copilului și adolescentului (Adriana Baban, Viorel Mih) 5.1. Dinamica dezvoltării personalității * 5.2. Nivelele de abordare a personalității

- 5.3. Nivelul cognitiv -----~
- 5.4. Nivelul emoțional
- 5.5. Nivelul comportamental
- 5.6. Interacțiunea nivelelor

/Capitolul/6 "

Autocunoaștere și dezvoltare personală (Adriana Baban, Domnica Petrovai) 65

- 6.1. Principiile psihologiei centrate pe persoană 65
- 6.2. Cunoașterea de sine și imaginea de sine 66
- 6.3. Metode de autocunoaștere 69
- 6.4. Autocunoaștere și intercunoaștere 70
- 6.5. Stima de sine 72 —
- 6.6. Abuzul emoțional și fizic: obstacol major în formarea stimei de sine 79

Capitolul(f)

Comunicare și conflict (Adriana Baban, Domnica Petrovai) 83

- t-7.1. Rolul comunicării 83
- 7.2. Modalități de ameliorare a comunicării 86
- 7.3. Conflictul și managementul conflictului 91
- 7.4. Deficitul de comunicare și riscul pentru suicid la copii și adolescenți 98

capitolul(8y

^Rezolvarea de probleme (Domnica Petrovai) ' 05

- 8.1. Conceptul de problemă 105
- 8.2. Procesul rezolutiv 106

Capitolul 9

Stilul de viață (Domnica Petrovai, Adriana Baban) 115

- 9.1. Stil de viață sanogen și stil de viață patogen 115
- 9.2. Rolul programelor de prevenție a îmbolnăvirilor și a educației pentru sănătate 116
- 9.3. Fumatul și dependența de nicotină 121
- 9.4. Alcoolul și dependența de alcool 125
- 9.5. Drogurile și dependența de droguri 128

Capitolul 10

Psihosexualitatea (Adriana Baban, Domnica Petrovai) 133

- 10.1. Sexualitatea - dimensiune complexă a ființei umane 133
- 10.2. Scopul educației sexuale 134
- 10.3. Tematica orelor de educație sexuală 137
- 10.4. Prevenția abuzului sexual 142
- 10.5. Obstacole în realizarea educației sexuale 146

Capitolul

|fc^ Strategii de învățare (Gabriela Lemeni) 149

- 11.1. Ce sunt strategiile de învățare? 149
- \ 11.2. Modalități de selectare a strategiilor de învățare 151
- 11.3. Deprinderi eficiente de studiu 158
- 11.4. Ce ne motivează pentru studiu? 164

|

6

^Capitolul 12

îifStresul și controlul stresului (Adriana Baban) 169

- 12.1. Ce este stresul ? 169
- 12.2. Componentele stresului 169
- 12.3. Modalități de management al stresului 173

K Capitolul

£*Creativitatea și stimularea comportamentului creativ (Viorel Mih) 177

- 13.4. Noțiuni introductive 177 „VI3.2^/Mituri despre creativitate ' 177
- I3T3. Abordarea creativității 179
- 13.4. Școala și creativitatea 184
- 13.5. Metode de stimulare a creativității 188

Capitolul[^] ^

Managementul clasei (Domnica Petrovai, Gabriela Lemeni) 193

14.1. Strategiile preventive 193

14.2. Strategii de modificare comportamentală 196

Capitolul 15

0 Orientarea pentru carieră (Gabriela Lemeni) 205

15.1. Specificul activităților de orientare ■ 205

15.2. Construcția identității vocaționale 207

15.3. Investigarea caracteristicilor personale relevante pentru carieră 210

15.4. Comportamentul explorator 219

15.5. Decizia de carieră 220

Capitolul 16

Model de programă pentru orele de consiliere și orientare sau dirigenție 225

(Adriana Baban, Domnica Petrovai, Gabriela Lemeni)

16.1. Obiective cadru, de referință și operaționale pentru clasele I-II; 226

conținuturi și sugestii metodologice 16.2. Obiective cadru, de referință și operaționale pentru clasele III-VI; 230

conținuturi și sugestii metodologice 16.3. Obiective cadru, de referință și operaționale pentru clasele VII-IX; 235

conținuturi și sugestii metodologice 16.4. Obiective cadru, de referință și operaționale pentru clasele X-XII; 241
conținuturi și sugestii metodologice

Anexe: fișe de lucru pentru elevi

Cuvânt înainte

Copil înseamnă orice persoană din lume în vârstă de până la 18 ani. Toți copiii au aceleași drepturi. Nici un copil nu trebuie să fie victima vreunei discriminări. La baza Convenției Națiunilor Unite cu privire la Drepturile Copilului se află interesul major al copilului.

Drepturile fundamentale ale copilului:

- Orice copil are dreptul la dezvoltare fizică și psihică armonioasă (articolul 6)
- Orice copil are dreptul de a-și exprima opiniile în toate chestiunile care îl privesc (articolul 12-15)
- Orice copil are dreptul de a fi protejat împotriva violenței fizice și psihice și împotriva oricărei forme de maltratare (articolul 19)
- Orice copil are dreptul la educație; educația trebuie să pregătească copilul pentru viață, să îi dezvolte respectul pentru drepturile omului, să îl formeze în spiritul înțelegerii și toleranței (articolul 28-29)
- Orice copil are dreptul la protecție împotriva folosirii drogurilor (articolul 33)
- Orice copil are dreptul la protecția împotriva exploatarei sexuale, a abuzului sexual, împotriva prostituției și a pornografiei (articolul 34)
- Nici un copil nu trebuie supus unor tratamente crude sau degradante (articolul 37)
- Orice copil care a fost supus abuzului fizic și psihic are dreptul la refacere fizică și psihică și la reintegrare socială (articolul 39)

(*Convenția Națiunilor Unite cu Privire la Drepturile Copiilor, 1989*)

9

M

Elaborarea acestei cărți a fost susținută de dorința autentică a autorilor c veni în întâmpinarea nevoilor complexe de formare ale copiilor și adolescenți Interacțiunile cu profesorii din cadrul activităților de formare în consiliere constituit surse utile de informații și au generat momente de reflexie și regândir demersului de redactare a ghidului. Prin contribuția adusă acestei cărți, cor. adolescenții și profesorii lor sunt colaboratori anonimi dar importanți în realiza acestui ghid. Colegii din Catedra de Psihologie ne-au insuflat optimism și încred în necesitatea și importanța proiectului. Munca de voluntariat desfășurată Dr.Terry Webb (USA) în cadrul acestui proiect a avut un rol important în testa practică a activităților de consiliere. Fără suportul generos al colegului Daniel Pa publicarea cărții ar fi fost dificil de realizat.

Autc

Capitolul 1

ROLUL CONSILIERII EDUCAȚIONALE ÎN PROCESUL FORMATIV

1.1 Învățământ tradițional vs. învățământ modern

Reforma învățământului în România subliniază importanța comutării accentului de pe latura informativă a procesului educativ spre cea formativă, atât de deficitară până nu demult. Învățământul de tip tradițional se focalizează pe aspectele cognitive ale elevului, urmărind preponderent pregătirea lui secvențială pe discipline școlare. Se ignoră astfel armonizarea laturii cognitive a persoanei cu cea afectivă, atitudinală și comportamentală. Într-un astfel de cadru educațional elevul este tratat ca un "recipient" pentru informații și mai puțin ca o persoană reală, cu individualitate și reacții emoționale determinate de tribulațiile unei personalități în formare. Școala riscă să devină astfel un mediu artificial, rupt de exigențele și presiunile vieții reale.

Învățământul românesc trebuie să aibă ca scop nu doar absolvenți bine informați, ci formarea de persoane cu resurse adaptative la solicitările sociale și psihologice ale vieții, cu un sistem axiologic ferm conturat. În fapt, scopul ultim al educației este pregătirea pentru viață a elevului. Conceperea școlii ca o instituție socială cu funcții multiple, aptă să răspundă eficient nevoilor psihologice și sociale ale elevului, să asigure cadrul optim pentru starea sa de bine, pentru diminuarea și prevenirea tulburărilor de adaptare specifice vârstei, pentru formarea unor cetățeni responsabili ai societății civile, este vitală.

Sistemul de învățământ românesc nu este încă în totalitate pregătit să răspundă noilor exigențe impuse de tipul de societate democratică spre care România tinde, și nici schimbărilor de esență pe care le aduce noul secol pe întregul mapamond. Conservatorismul, depersonalizarea, intelectualismul și antihedonismul, autoritarismul și obediența, elitismul și inegalitatea de șanse, segregarea școlii de persoană, familie, comunitate și societate sunt doar câteva dintre tarele învățământului românesc care mai persistă din nefericire și astăzi (Miroiu și colab., 1998).

11

Consiliere educațională

1.2. Nevoia de consiliere educațională

Creșterea numărului de eșecuri și abandonuri școlare, de comportamente delictive sau nesănătoase, de tulburări emoționale în rândul elevilor, reprezintă indicatori ai faptului că școala trebuie să facă mult mai mult în această direcție. Pentru a răspunde acestor nevoi reale, Ministerul Educației și Cercetării propune prin noul Curriculum Național introducerea disciplinei opționale, *Consilierea și Orientarea*, pentru toate cele trei nivele de școlarizare: primar, gimnazial și liceal. Noua disciplină vine în întâmpinarea nevoilor fundamentale ale oricărui copil și adolescent: cunoașterea de sine și respectul de sine, de a comunica și a se relaționa armonios cu ceilalți, de a poseda tehnici de învățare eficientă și creativă, de luare de decizii și rezolvare de probleme, de a rezista presiunilor negative ale grupului. Formarea unui stil de viață sănătos, integrarea sexualității în maturarea emoțională, controlul stresului, dobândirea de repere în orientarea școlară și profesională sunt condiții esențiale pentru dezvoltarea armonioasă a personalității elevului.

Profesorul trebuie să vadă în elev și altceva decât recipientul informațiilor pe care le transmite.

Disciplina de Consiliere și Orientare oferă cadrul formal în care profesorul poate să lucreze nu doar cu dimensiunea rațional-intelectivă a elevului dar și cu cea afectivă, motivațională, atitudinală și socială. Prin aceasta nu dorim să subliniem că formarea și dezvoltarea complexă a elevului trebuie să se realizeze doar în cadrul orelor de Consiliere și Orientare; după cum este departe de noi intenția de a diminua rolul formativ complex al celorlalte discipline școlare. Totuși, Consilierea și Orientarea este disciplina de învățământ care își propune explicit acest scop.

Disciplina Consiliere și Orientare reprezintă una din modalitățile esențiale prin care școala trebuie să își urmeze scopul primordial: de proces formativ centrat pe elev, capabilă să valorizeze tipuri diverse de elevi și abilități, să răspundă nevoilor comunității și să infuzeze societatea cu persoane competente pentru viața privată, profesională și publică. Relevanța problematicei abordate prin disciplina Consiliere și Orientare explică numărul foarte mare de elevi, profesori și părinți care optează pentru ea.

Activitățile implicate de Consiliere și Orientare au loc în condițiile unui relativ vid informațional și formativ. Disciplina implică o formare specifică a profesorilor în scopul abordării corecte și flexibile a tematicilor. Pregătirea universitară a viitorilor profesori pentru cariera didactică nu oferă cursuri care să furnizeze suport informațional și formativ relevant pentru Consiliere și Orientare.

Pentru ca dezideratele unui învățământ modern și flexibil, centrat pe elev și pe viitor să nu rămână

simple formule retorice, Facultatea de Psihologie și Științele Educației din Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, a înțeles să își direcționeze competența și expertiza și înspre demersurile de regândire a școlii românești în noii parametri sociali, economici și politici din România mileniului III. Ghidul metodologic de consiliere educațională pe care îl propunem vine în întâmpinarea

12

Rolul consilierii educaționale în procesul formativ

nevoilor reale ale profesorilor, de abilitare și formare de competențe în domeniul Consilierii și Orientării.

Lucrarea de față este un ghid teoretic și practic destinat profesorilor care doresc să își asume rolul de formator și facilitator al dezvoltării armonioase a copilului și adolescentului, a stării lui de bine și a unei calități de viață superioară, în toate dimensiunile sale: emoțională, mentală, spirituală, profesională, socială și fizică. Avem convingerea că beneficiarii acestei cărți nu vor fi doar profesorii, în aspirația lor firească de dezvoltare profesională, dar și actorii principali ai activității lor: elevii, cât și partenerii lor în procesul formativ: părinții. Nu credem că suntem lipsiți de realism și modestie dacă afirmăm că pe termen mediu și lung beneficiarii demersului implicat de activitatea de consiliere educațională sunt comunitatea și societatea care au nevoie de persoane echilibrate și fericite, creative și responsabile, competente și adaptabile, optimiste și eficiente.

Bibliografie:

Miroiu A., Paști V., Codiță C, Ivan G. și Miroiu M. (1998). *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnostică*. Iași: Polirom.

13

Capitolul 2

CONSILIERE PSIHOLOGICA ȘI CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ

M

2.1. Delimitări conceptuale

Consilierea este un proces complex ce cuprinde o arie foarte largă de intervenții care impun o pregătire profesională de specialitate. Mai specific, termenul de consiliere descrie relația interumană de ajutor dintre o persoană specializată, consilierul, și o altă persoană care solicită asistență de specialitate, clientul (Egan, 1990). Relația dintre consilier și persoana consiliată este una de alianță, de participare și colaborare reciprocă (Ivey, 1994).

Există mai multe tipuri de consiliere, deși formele prezentate în tabelul 2.1. nu se exclud una pe alta. De exemplu, consilierea educațională presupune elemente de consiliere vocațională, suportivă, de dezvoltare personală sau informațională. Ce este important de reținut în acest context este faptul că profesorul de școală abilitat pentru consiliere educațională nu are competențe în ceea ce numim consiliere de criză și consiliere pastorală. Cel din urmă tip de consiliere este procesul de asistare psihologică realizat de către preot în comunitatea sa religioasă. Consilierea de criză reprezintă un domeniu de intervenție ce ține strict de competența psihologului. Acest domeniu implică cunoștințe, metode și tehnici de intervenție de specialitate. Un pedagog, un psihopedagog, un asistent social sau sociolog, cu atât mai puțin un profesor, nu posedă competențele și expertiza necesară unor astfel de intervenții. A încerca să asistăm ca și profesor-consilier și să remediem posibile situații de criză psihologică ale unor elevi (ex. stări depresive sau de anxietate, ideeație suicidară, reacții de doliu, comportamente compulsive sau obsesive, consum de droguri sau dependența de alcool), este deosebit de riscant. Totodată, vom priva astfel persoana în cauză de dreptul și șansa de a beneficia de un tratament psihologic și medical de specialitate. De asemenea, profesorul-consilier nu are ca obiectiv și competență evaluarea psihologică a elevului. Utilizarea testelor psihologice (cum sunt cele pentru evaluarea nivelului de inteligență, a formelor de inteligență, testele proiective, alte teste de personalitate), deși poate apărea ca o activitate ușor de realizat, presupune vaste cunoștințe de psihodiagnostic. Rezultatul în sine nu

15

Consiliere educațională

test, exprimat numeric, poate să nu aibă absolut nici o relevanță dacă este rupt de un context anume. Interpretarea calitativă a multiplelor valențe și relații pe care le implică orice rezultat la un test poate fi

realizată doar de către psiholog. În caz contrar, evaluarea psihologică poate avea efecte negative asupra persoanei evaluate. Profesorul-consilier va utiliza diverse scale de cunoștințe și atitudini, fișe de lucru (vezi anexele acestei cărți). Nu recomandăm utilizarea acestor instrumente (fișe de lucru) în scopul cunoașterii și evaluării elevilor. Obiectivul orelor de consiliere nu este cunoașterea elevului de către profesor, ci acela de a facilita autocunoașterea.

Tabel 2.1. Tipuri de consiliere

f

informațională: oferirea de informații pe domenii / teme specifice *educațională*: repere psihoeducaționale pentru sănătatea mentală, emoțională, fizică, socială și spirituală a copiilor și adolescenților

de dezvoltare personală: formarea de abilități și atitudini care permit o funcționare personală și socială flexibilă și eficientă în scopul atingerii stării de bine

suportivă: oferirea de suport emoțional, apreciativ și material *vocațională*: dezvoltarea capacității de planificare a carierei *de criză*: asistarea psihologică a persoanelor în dificultate *pastorală*: consiliere din perspectivă religioasă

2.2. Caracteristicile consilierii

Consilierea psihologică și educațională integrează perspectiva umanistă dezvoltată de Carl Rogers (1961) unde problemele psihice nu mai sunt văzute în mod obligatoriu în termenii de tulburare și deficiență, ci în parametrii nevoii de autocunoaștere, de întărire a Eului, de dezvoltare personală și de adaptare. În acest sens, rolul principal nu îi mai revine doar psihologului văzut ca un superexpert. Succesul consilierii este asigurat de implicarea activă și responsabilă a ambelor părți (consilierul și persoanele consiliate) în realizarea unei alianțe autentice, bazată pe respect și încredere reciprocă. A ajuta și a credita persoana ca fiind capabilă să își asume propria dezvoltare personală, să prevină diverse disfuncții, să găsească soluții la problemele cu care se confruntă, să se simtă bine cu sine, cu ceilalți și în lumea în care trăiește, reprezintă *valorile umaniste* ale psihologiei. Definirea consilierii impune accentuarea anumitor caracteristici ce o disting de alte arii de specializare ce implică asistența psihologică:

16

Consiliere psihologică și consiliere educațională

oCU)

- o primă caracteristică este dată de *tipul de persoane* cărora li se adresează. Consilierea vizează persoane normale, ce nu prezintă tulburări psihice sau de personalitate, deficiențe intelectuale sau de altă natură. Consilierea facilitează, prin demersurile pe care le presupune, ca persoana să facă față mai eficient stresorilor și sarcinilor vieții cotidiene și astfel să îmbunătățească calitatea vieții;
- o a doua caracteristică definitorie pentru consiliere este dată de faptul că asistența pe care o oferă utilizează *un model educațional și un model al dezvoltării* și nu unul clinic și curativ. Sarcina consilierului este de a învăța persoana/grupul, strategii noi comportamentale, să își valorizeze potențialul existent, să își dezvolte noi resurse adaptative. Consilierea facilitează și catalizează atingerea unui nivel optim de funcționare în lume;
- o a treia caracteristică a consilierii este preocuparea pentru *prevenția problemelor* ce pot împiedica dezvoltarea și funcționarea armonioasă a persoanei. Strategia de prevenție constă în identificarea situațiilor și grupurilor de risc și în acțiunea asupra lor înainte ca acestea să aibă un impact negativ și să declanșeze "crize" personale sau de grup.

Sumarizând caracteristicile prezentate în paragrafele anterioare putem spune că procesul de consiliere pune accentul pe dimensiunea de prevenție a tulburărilor emoționale și comportamentale, pe cea a dezvoltării personale și a rezolvării de probleme.

2.3. Obiectivele consilierii

Scopul fundamental al consilierii educaționale este funcționarea psihosocială optimă a persoanei/grupului. Acest scop ultim poate fi atins prin urmărirea realizării obiectivelor procesului de consiliere; acestea sunt în număr de trei, și anume:

(1) **PROMOVAREA SĂNĂTĂȚII ȘI A STĂRII DE BINE**: funcționare

optimă din punct de vedere somatic, fiziologic, mental, emoțional, social și spiritual.

(2) **DEZVOLTARE PERSONALĂ**: cunoaștere de sine, imaginea de sine,

capacitatea de decizie responsabilă, relaționare interpersonală armonioasă, controlul stresului, tehnici

de învățare eficiente, atitudini creative, opțiuni vocaționale realiste.

(3) **PREVENȚIE** - a dispoziției afective negative, a neîncrederii în sine, a comportamentelor de risc, a conflictelor interpersonale, a dificultăților de învățare, a dezadaptării sociale, a disfuncțiilor psihosomatice, a situațiilor de criză.

Consilierea este mai interesată de starea de bine decât de starea de boală.

Ce reprezintă starea de bine? Așa cum o definește Organizația Mondială a Sănătății, sănătatea nu este condiționată doar de absența bolii și disfuncției ci se

17

Consiliere educațională

referă la un proces complex și multidimensional, în care starea subiectivă de bine este un element fundamental.

Componentele stării de bine:

- **ACCEPTAREA DE SINE:** atitudine pozitivă față de propria persoană, acceptarea calităților și defectelor personale, percepția pozitivă a experiențelor trecute și a viitorului.
- **RELĂȚII POZITIVE CU CEILALȚI:** încredere în oamenii, sociabil, intim, nevoia de a primi și a da afecțiune, atitudine empatică, deschisă și caldă.
- **AUTONOMIE:** independent, hotărât, rezistă presiunilor de grup, se evaluează pe sine după standarde personale, nu este excesiv preocupat de expectanțele și evaluările celorlalți.
- **CONTROL:** sentiment de competență și control personal asupra sarcinilor, își crează oportunități pentru valorizarea nevoilor personale, face opțiuni conforme cu valorile proprii.
- **SENS ȘI SCOP ÎN VIAȚĂ:** direcționat de scopuri de durată medie și lungă, experiența pozitivă a trecutului, bucuria prezentului și relevanța viitorului, convingerea că merită să te implici, curiozitate.
- **DEZVOLTARE PERSONALĂ:** deschidere spre experiențe noi, sentimentul de valorizare a potențialului propriu, capacitate de auto-reflexie, percepția schimbărilor de sine pozitive, eficiență, flexibilitate, creativitate, nevoia de provocări, respingerea rutinei.

Ar fi total eronat să considerăm că starea de bine este condiționată de parcurgerea unui proces psihoterapeutic complex. Înainte de toate, familia și școala au un rol esențial în dezvoltarea și menținerea stării de bine. În același timp se constată că, nu de puține ori din păcate, tocmai familia și școala sunt instituțiile care generează condiții ce subminează încrederea în sine a copiilor și elevilor, îngădesc autonomia și independența lor, șablonizează individualitățile, implică competiții neproductive în detrimentul cooperării și colaborării, cenzurează bucuriile și plăcerile cotidiene, induc percepții amenințătoare asupra lumii și vieții, desfoliindu-le de orice element ludic și hedonist. Focalizarea exclusivă a școlii pe latura intelectuală a elevilor și pe performanțele lor școlare, ignorând nevoile lor emoționale și sociale, sunt căi sigure de diminuare a stării de bine și de creștere a riscului pentru disfuncții și boli fizice și psihice. Școala modernă nu mai poate ignora, în numele nevoii imperative de cunoștințe și rezultate școlare performante, starea de bine și de sănătate fizică, psihică, spirituală și socială a elevilor săi. În caz

18

Consiliere psihologică și consiliere educațională

contrar, școala devine o instituție segregată de individ, societate și viață. Înainte de a fi o instituție care conferă diplome, școala trebuie să fie locul în care se formează persoane armonioase cu sine, cu ceilalți, cu lumea, capabile astfel să transpună în instrumente conținutul diplomei, să opereze eficient cu ele, să se bucure de procesul și produsul activității lor.

f Consilierea educațională poate fi definită ca o relație interumană de asistență și suport dintre persoana specializată în psihologia și consilierea educațională (profesor) și grupul de elevi în scopul dezvoltării personale și prevenției situațiilor problematice și de criză. Principala sarcină a consilierului este de a ajuta elevii să parcurgă pașii unui demers de conștientizare, clarificare, evaluare și actualizare a sistemului personal de valori. Deși accentuăm încă o dată că profesorul-consilier nu este și nu poate să se substituie consilierului-psiholog, între cei doi profesioniști (profesor și psiholog) trebuie să existe relații de colaborare. Profesorul-consilier poate facilita, prin activitatea sa, reducerea riscului apariției și dezvoltării de probleme care solicită în mod obligatoriu expertiza psihologului specialist. În același timp, psihologul școlar are competența de a favoriza procesul educativ prin conturarea unor strategii de intervenție cognitivă, motivațională, emoțională și comportamentală, atât la nivel individual cât și de grup. Sintetizăm în tabelul 2.2. diferențele dintre consilierea psihologică și cea educațională.

Bibliografie:

Egan, G. (1990). *The Skilled Helper: A Systematic Approach to Effective Helping*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Ivey, A.E., Ivey M.B. (1994). *Intențional Interviewing and Counseling: Facilitating Client Development in Multicultural Society*. Monterey, CA: Brooks/Cole. Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.

19

Consiliere educațională**Tabel 2.2. Diferențe între consilierea educațională și consilierea psihologică**

	Consiliere educațională	Consiliere psihologică
CINE?	Profesorul abilitat pentru activitățile de consiliere educațională	Psihologul școlar
UNDE?	În cadrul orelor de consiliere și orientare și dirigenție	În cabinetul de consiliere
GRUP ȚINTĂ	Clasa de elevi, părinți	Persoană (elev, părinte, profesor) sau grup
OBIECTIVE	Dezvoltare personală Promovarea sănătății și stării de bine Prevenție	Dezvoltare personală Promovarea sănătății și stării de bine Prevenție Remediere
TEMATICA	<ul style="list-style-type: none"> • Cunoaștere și imagine de sine • Dezvoltarea unor abilități de comunicare și management al conflictelor • Dezvoltarea abilităților sociale - asertivitate • Dezvoltarea abilităților de prevenire a consumului de alcool, tutun, droguri • Dezvoltarea unei psihosexualități sănătoase • Prevenire HIV/SIDA, sarcini nedorite • Dezvoltarea abilităților de prevenire a afectivității negative: anxietate, depresie, agresivitate, suicid • Consiliere vocațională • Controlul stresului • Responsabilitate socială • Rezolvare de probleme • Decizii responsabile • Tehnici de învățare eficientă • Managementul timpului • Dezvoltarea creativității • Informarea privind resursele de consiliere - cabinete școlare, cabinete de consiliere privind cariera, organizații non-guvernamentale 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluare psihologică • Consilierea în probleme: <ul style="list-style-type: none"> - emoționale (anxietate, depresie) - comportamentale (agresivitate, hiperactivitate) - de învățare (eșec școlar, abandon școlar) • Consiliere vocațională • Dezvoltă proiecte de prevenție (prevenția suicidului) • Terapie individuală și de grup • Realizează cursuri de informare și formare pentru profesori și părinți pe teme de psihologie educațională și promovarea sănătății. • Realizează materiale informative pentru elevi, părinți și profesori • Formează elevii-consilieri pentru programele de "peer counseling" • Intervenție în situații de criză (divorț, boală, decesul părintelui) • Materiale informative pentru mass-media • Cercetare în domeniul consilierii • Elaborează metode de evaluare valide, standardizate și etalonate

Capitolul 3

PRINCIPII ȘI METODE DE CONSILIERE

3.1. Pregătirea consilierului

Consilierea este un proces complex care nu poate fi realizat intuitiv sau după simțul comun. Consilierea încorporează informații și metode din mai multe discipline psihologice. *Pregătirea consilierului* presupune asimilarea unor repere teoretice și aplicative din următoarele domenii:

- psihologia dezvoltării
- psihologia comportamentului
- psihologia personalității
- psihologia sănătății
- psihologia socială
- teorii și tehnici de consiliere
- autocunoaștere

Totodată, consilierea implică dezvoltarea unor atitudini și abilități fundamentale, fără de care procesul de consiliere nu poate duce la efectele conturate de însăși obiectivele consilierii.

3.2. Atitudinile consilierului

Procesul de consiliere implică o relație specială între consilier și elevi, relație bazată pe responsabilitate, confidențialitate, încredere și respect. Profesorul consilier are obligația de a proteja interesele elevului/elevilor. Orice proces de consiliere trebuie să înceapă prin asumarea de către consilier a responsabilității respectării unui sistem de valori și coduri stabilite de asociațiile de specialitate. Sistemul de valori al consilierului se fundamentează pe filozofia psihologiei umaniste și a învățământului centrat pe elev.

Filozofia relației dintre consilier și elevi se bazează pe două asumții fundamentale:

1. *"Toate persoanele sunt speciale și valoroase pentru că sunt unice."* Profesorul-consilier facilitează conștientizarea de către elevi a conceptului de unicitate și de valoare necondiționată ale oricărei persoane.

21

Consiliere educațională

2. *"Fiecare persoană este responsabilă pentru propriile decizii."* Persoanele își manifestă unicitatea și valoarea prin deciziile pe care le iau. Unul din obiectivele orelor de consiliere este acela de a-i învăța pe elevi să ia decizii responsabile și să-și asume consecințele acțiunilor lor.

Profesorii-consilieri au obligația de a respecta confidențialitatea informațiilor primite în timpul orelor de consiliere. Dezvăluirea informațiilor trebuie făcută numai cu acordul explicit al elevului/elevilor. Atitudinile fundamentale ale consilierului, în absența cărora procesul de consiliere nu își atinge scopul formativ, sau chiar mai mult, poate avea consecințe contrare, sunt redate în tabelul 3.1.

Tabel 3.1. Atitudinile consilierului

Acceptarea necondiționată

Empatia

Congruența

Colaborarea

Gândirea pozitivă

Responsabilitatea

Respectul

3.2.1. Acceptarea necondiționată

Acceptarea este atitudinea care are la bază următoarele principii: ființa umană este valoroasă și pozitivă prin esența sa, are capacitatea sau potențialul de a face alegeri responsabile, are dreptul să ia decizii asupra vieții personale și de a-și asuma propria viață. Acceptarea este atitudinea de recunoaștere a demnității și valorii personale ale elevilor, cu punctele lor tari sau slabe, calități sau defecte, atitudini pozitive sau negative, interese constructive sau sterile, gânduri, trăiri sau comportamente, fără a critica, judeca, controla și mai ales fără a condiționa aprecierea - *"Te voi aprecia, dacă ..."*. Acceptarea necondiționată este premisa fundamentală a procesului de dezvoltare

personală și de optimizare a funcționării persoanei. Valorizarea elevilor nu trebuie să fie condiționată de grupul social de apartenență, de rasă, sex, religie, nivelul performanțelor școlare, valori și atitudini personale, comportamente.

Acceptarea necondiționată nu este echivalentă cu aprobarea oricărei atitudini sau a oricărui comportament, cu neutralitate sau ignorare, cu simpatie și toleranță. Acceptarea unei persoane nu presupune nici aprobarea nici dezaprobarea a ceea ce spune sau simte persoana. Este acceptarea modului în care persoana simte sau crede în mod diferit de ceilalți. Nu este indicată utilizarea evaluărilor de genul: *"nu ar trebui să simți așa"*, *"băieții nu trebuie să plângă"*, *"fetele nu se poartă niciodată așa"*. Riscul aprobării sau dezaprobării este că elevul își percepe valoarea

22

Principii și metode de consiliere

numai prin interpretările și evaluările pe care le face profesorul în situația de aprobare sau dezaprobare a comportamentelor sale.

Acceptarea nu înseamnă să ai o atitudine de neutralitate sau indiferență față de modul în care gândește sau mai ales simte o persoană. *"Nu este nici o problemă"*, *"lasă nu te mai necăji"* sunt! forme verbale/de minimalizare sau ignorare a tensiunilor elevului. Această atitudine are ca efect invalidarea modului în care fiecare persoană percepe diferit un eveniment sau o situație. Acceptarea este o atitudine pozitivă, de înțelegere a persoanei și nu una neutră. Neutralitatea duce la perceperea de către elev a indiferenței din partea profesorului.

O altă interpretare eronată a acceptării este simpatia. Simpatia este diferită de acceptare prin implicarea emoțională mai intensă din partea profesorului față de un anumit elev. Simpatia poate conduce și la atitudini discriminative față de ceilalți elevi. Ea este mai degrabă consecința sentimentelor pe care le simte profesorul-consilier față de un elev (*"Apreciez elevii care au valori personale pe care eu le apreciez"*) și mai puțin focalizarea pe sentimentele elevilor. Simpatia exprimă o atitudine de părtinire. În consiliere contează mai puțin percepțiile și sentimentele celui care consiliază, cât sentimentele celor consiliați.

Toleranța este o altă dificultate în dezvoltarea acceptării necondiționate. A fi tolerant înseamnă a accepta diferențele individuale. Toleranța nu trebuie să se manifeste doar la nivel general și declarativ - *"sunt tolerant față de o persoană cu o altă apartenență religioasă, dar nu o înțeleg și nu o respect"*, *"sunt tolerant față de bolnavii de SIDA, dar nu vreau să am de a face cu ei"*, *"sunt tolerant față de persoanele cu o altă orientare sexuală, dar eu cred totuși că ei sunt niște oameni bolnavi"*.

Obstacole în dezvoltarea acceptării necondiționate:

- lipsa informațiilor despre personalitatea copilului și adolescentului;
- probleme emoționale personale ale profesorului consilier;
- proiectarea propriilor valori, convingeri sau trăiri asupra elevilor;
- prejudecăți sau informații eronate, incomplete despre un subiect;
- confuzia dintre acceptare și aprobare, simpatie sau neutralitate;
- pierderea respectului față de elevi;
- pierderea respectului față de sine;
- identificarea elevului cu propriul copil, cu propria persoană sau cu alte persoane din viața profesorului.

Non-acceptarea înseamnă:

- A da sfaturi, soluții: *"De ce nu faci așa..."*
- A evalua, a învinovăți: *"Aici greșești cu siguranță..."*
- A interpreta, a analiza: *"Ceea ce ai tu nevoie este..."*
- A eticheta *"Ești prost pentru că ai făcut..."*
- A comanda, a fi directiv: *"Trebuie să..."*
- A fi de acord, a lăuda: *"Ai dreptate 100%."*

23

Consiliere educațională

- A moraliza: *"Trebuia să faci asta și asta..."*
- A pune întrebări de genul *"De ce ai făcut ... ?"*
- A simpatiza, a acorda suportul la modul general: *"Totul va fi bine..."*
- A amenința, a avertiza: *"Dacă se mai întâmplă să..."*
- A evita: *"Hai să uităm asta..."*

- A condiționa: "Te voi aprecia numai dacă vei lua note mari...."

3.2.2. Empatia

Empatia este abilitatea de a te transpune în locul unei alte persoane. Empatia nu este echivalentă cu identificarea cu o altă persoană, situație în care se preia modul ei de gândire, de relaționare atitudinală, emoțională și comportamentală. Empatia este abilitatea de a înțelege modul în care gândește, simte și se comportă o altă persoană. Empatia este atitudinea de a fi "cu" persoana și nu "ca" persoana cealaltă. Un indicator al empatiei este sentimentul elevului că este înțeles și acceptat.

Empatia nu trebuie confundată cu mila sau compasiunea față de o altă persoană în dificultate. Nimănui nu îi face plăcere să fie compătimit, chiar dacă sentimentul este sincer. Empatia înseamnă "a fi alături" de persoană, atitudine care facilitează exprimarea emoțiilor, convingerilor, valorilor și îmbunătățește comunicarea dintre profesor și elev.

Empatia se dezvoltă prin însușirea abilităților de comunicare verbală și nonverbală, urmărind câteva sugestii:

- utilizarea foarte rară a întrebărilor închise care împiedică comunicarea: ex. "De ce ai făcut...?";
- utilizarea întrebărilor deschise care facilitează comunicarea: "Ai putea să-mi spui mai multe despre acel eveniment...?";
- ascultarea interlocutorului sau interlocutorilor;
- evitarea moralizării interlocutorului: "Nu este bine ce ai făcut";
- evitarea întreruperilor în timpul conversației: "Părerea mea este că...";
- etichetarea este o barieră în dezvoltarea unei relații empatice, distorsionează înțelegerea: "Ești cam năpăstios/distrat/superficial....";
- evitarea feed-back-urilor negative: "Rezultatul tău este nesatisfăcător";
- utilizarea sugestiilor constructive: "Data viitoare va fi mai bine dacă vei face...";
- evitarea criticii sarcastice: "Ești ridicol....".

Modalități de îmbunătățire a comunicării empatice:

- oferirea de răspunsuri scurte, clare și acurate;
- acordarea unui timp de gândire înainte de a da un răspuns;
- focalizarea pe mesajele transmise de elevi;
- utilizarea unei tonalități potrivite a vocii; un ton plictisit sau dimpotrivă, prea intens, comunică mesajul că este neimportant pentru tine sau iritant;

24

Principii și metode de consiliere

- evitarea în răspuns a clișeele de genul "Multora li se întâmplă să aibă dificultatea asta."; prin această exprimare comunicăm de fapt elevilor că preocuparea lor pentru problemă nu este atât de importantă;
- empatia nu este simpatie; într-o relație de simpatie ne place persoana și avem tendința de a o favoriza, de a-i acorda o atenție sporită.

3.2.3. Congruența

Congruența se referă la concordanța dintre comportamentul consilierului și convingerile, emoțiile și valorile sale personale. Cu alte cuvinte, congruența definește autenticitatea comportamentului persoanei. Este indicat să nu exprimăm convingeri și idei în care nu credem cu adevărat. Decalajul dintre ceea ce simt sau gândesc se va transpune în maniera falsă de exprimare sau de comportament, ușor sesizabilă de ceilalți. Congruența este generată de acordul dintre convingere, trăirea emoțională și exprimarea verbală și nonverbală. Lipsa de autenticitate duce la pierderea relației de încredere cu elevii.

3.2.4. Colaborarea

Colaborarea este abilitatea consilierului de a implica persoana sau grupul de persoane (clasa de elevi) în deciziile de dezvoltare personală. Relația este de respect și parteneriat, și nu de transmitere de informații de la "expert" la "novice". Rolul profesorului consilier este să-l ajute pe elev să găsească cele mai relevante informații pentru ca acesta să poată lua decizii responsabile. Profesorul-consilier, de altfel ca și psihologul școlar, nu trebuie să se erijeze în persoane competente care oferă soluții de rezolvare pentru problemele elevilor. Profesorul-consilier este un catalizator și facilitator al procesului de dezvoltare personală a copilului și adolescentului, abilitând astfel elevul să găsească soluții proprii la problemele "cu care se confruntă".

3.2.5. Gândirea pozitivă

Filosofia consilierii este definirea omului ca ființă pozitivă care poate fi ajutată să-și îmbunătățească aspectele sale mai puțin dezvoltate. Activitățile de consiliere educațională trebuie să fie focalizate pe dezvoltarea imaginii și respectului de sine ale elevului, a responsabilității personale. Dacă viziunea noastră generală asupra lumii nu are nota pozitivă dată de încrederea în noi înșine și în oameni, nu este indicat să ne implicăm în activitățile de consiliere.

3.2.6. Responsabilitatea

O atitudine de bază a consilierului este responsabilitatea ca efort conjugat și asumat pentru dezvoltare personală permanentă. Teoretic, consilierul nu se poate implica în procesul consilierii dacă nu își asumă responsabilitatea atitudinilor și acțiunilor sale. Responsabilitatea se traduce prin respectarea principiilor fundamentale ale consilierii, prin prevenirea utilizării greșite a cunoștințelor și metodelor de consiliere, prin evitarea oricărei acțiuni care interferează cu starea de bine a celor consiliați.

25

Consiliere educațională

3.3. Abilitățile consilierului

Pe tot parcursul procesului de consiliere sunt absolut necesare anumite abilități fundamentale (capacități) care permit desfășurarea cu succes a activităților și duc la efectele pozitive scontate. Abilitățile necesare profesorului pentru desfășurarea activităților de consiliere sunt prezentate în tabelul 3.2.

Tabel 3.2. Abilitățile de bază în consiliere

- ascultarea activă
- observarea
- adresarea întrebărilor
- oferirea de feed-back
- furnizarea de informații
- parafrizarea
- sumarizarea
- reflectarea

3.3.1. Ascultarea activă

Ascultarea activă este abilitatea de bază în consiliere ce oferă suportul unei bune comunicări între profesor și elevi. Ascultarea activă este cea care încurajează elevii să vorbească deschis și liber. Prin ascultare activă se comunică respect pentru ceea ce gândește sau simte interlocutorul și se transmite mesajul nonverbal că este înțeles.

Factori care susțin procesul de ascultare activă:

- comunicarea nonverbală (tonul și intensitatea vocii, mimica, gestică) să fie adecvată conținutului și stării afective a interlocutorului; contact vizual cu interlocutorul, fără însă a-l fixa cu privirea; asigurați-vă că ați înțeles corect ceea ce v-a comunicat interlocutorul prin formule de genul "Ceea ce vrei tu să îmi spui este că ..."; ascultați interlocutorul fără a fi preocupat de răspunsurile pe care doriți să le dați;
- puteți apela la afirmații de genul "hmm", "da", "înțeleg"; nu vorbiți continuu, dați interlocutorului ocazia să vorbească și să pună întrebări;
- ascultarea să fie autentică - consilierul să fie sincer interesat de problema/subiectul abordat;
- ascultarea să nu fie evaluativă - nu faceți judecăți de valoare în funcție de propriile atitudini și convingeri, în termeni de "bine" sau "rău",

26

Principii și metode de consiliere

"acceptabil" sau "neacceptabil", "potrivit" sau "nepotrivit", "interesant" sau "neinteresant";

- nu filtrați informațiile în funcție de interesele și convingerile dvs. personale;
- nu utilizați etichete din dorința de a integra interlocutorul într-o categorie;
- ascultarea să nu se centreze numai pe mesajul verbal - cele mai multe informații le obținem din mesajele non-verbale pe care le transmite persoana: reacții vegetative (paloarea sau roșeața feței), tonul vocii, gestică etc.

Deprinderi care trebuie evitate în procesul de ascultare activă:

- a fi neatent, a nu urmări ceea ce spune elevul;
- ascultarea "de suprafață", superficială, când profesorul consilier pare doar că urmărește

conversația, fără să fie însă atent la ceea ce se spune;

- a asculta fără a înțelege mesajul și a nu cere precizări suplimentare;
- a repeta în minte care va fi următoarea întrebare;
- a întrerupe elevul în mijlocul frazei;
- a asculta din conversație doar ceea ce așteaptă profesorul consilier să audă;
- a se simți amenințat, jignit pentru faptul că elevii au valori diferite de cele ale profesorului;
- a reacționa la subiectele care contravin opiniei proprii a profesorului.

3.3.2. Observarea

Abilitățile de observare permit o înțelegere mai reală a mesajului transmis, a stării afective a interlocutorului. Observarea are doi indicatori importanți: comportamentul nonverbal (mimică, gestică, voce, modificări vegetative) și comportamentul verbal (conținutul mesajelor). Observarea discrepanței dintre cele două componente oferă de multe ori informații suplimentare despre persoana/situația în cauză.

Dificultățile în procesul de observare apar atunci când se trece de la simpla observare a unor comportamente la interpretări personale ale acestora cu scopul de a face inferențe asupra personalității elevilor. Efectul acestei abordări greșite este pierderea relației de încredere cu elevii și a autenticității ei. Obiectivul orelor de consiliere nu este o încercare din partea profesorului de a încadra și eticheta elevii în categorii ci de a le oferi cadrul în care ei să se cunoască mai bine, să se dezvolte personal, să se respecte pe sine și să îi respecte pe ceilalți, să învețe să ia decizii responsabile.

3.3.3. Adresarea întrebărilor

Interogarea este o metodă invazivă și, ca urmare, trebuie utilizată cu precauție în cadrul orelor de consiliere. Profesorul-consilier adresează întrebări elevului sau elevilor pentru a-i ajuta pe aceștia în clarificarea sentimentelor,

27

Consiliere educațională

convincerilor, atitudinilor și valorilor personale. Întrebările pot fi: întrebări închise, justificative, ipotetice și întrebări deschise.

întrebările închise sunt acele întrebări care generează răspunsuri în termeni de "da" sau "nu". Aceste întrebări duc de cele mai multe ori la întreruperea comunicării. Există însă și circumstanțe în care putem utiliza aceste întrebări -pentru clarificarea unei informații concrete. Avantajul major al acestor întrebări este de a focaliza discuția și de a obține informații exacte despre un anumit aspect. De exemplu: "*Locuiești cu familia?*" sau "*Care este jucăria ta preferată?*".

întrebările justificative ("de ce") sunt întrebări inutile în consiliere, pentru că îndeamnă interlocutorul să identifice cauze sau motive și nu acesta este scopul consilierii. Acest tip de întrebări sunt asociate cu sentimentul de vină. Întrebarea "*De ce ai făcut așa sau de ce ai luat decizia X?*" este asociată în mintea unui elev cu "*De ce ai făcut un lucru așa de prostesc?*". Întrebările "de ce?" îi fac pe cei interogați să fie defensivi și să nu mai comunice; în situațiile în care suntem întrebați de ce am reacționat "așa" ne simțim obligați să găsim explicații logice sau scuze pentru comportamentul nostru. În loc de a folosi întrebarea "de ce?" se recomandă folosirea întrebărilor deschise de genul "*Ai putea să-mi descrii situația X?*". De cele mai multe ori e mult mai greu să afli de ce ai făcut un anumit lucru decât să răspunzi la întrebarea "*Ce s-a întâmplat?*". Această întrebare se focalizează pe comportamentul prezent și permite elevului și consilierului să analizeze ceea ce se întâmplă în momentul de față.

întrebările ipotetice sunt utile pentru vizualizarea consecințelor pozitive sau negative ale unor acțiuni și pentru luarea în considerare a unor alternative diferite de acțiune (ex. în planificarea vieții și a carierei). Întrebări de genul "*Cum ai vrea să fii peste 5 ani?*", "*Dacă ai fi o floare, ce ai fi?*", "*Dacă clasa ta ar fi un instrument muzical, care ar fi acela?*" sunt utile în abordarea de început a unor teme ca stima de sine, conflictul, luarea deciziilor. Ele asigură elevilor o stare de confort prin abordarea ipotetică a problemei și nu prin focalizări specifice sau individuale.

întrebările deschise sunt acele întrebări care comunică interlocutorului că este ascultat și consilierul este interesat de informațiile pe care le aude. Aceste întrebări îl ajută pe interlocutor să-și exprime atitudinile, valorile, sentimentele și opțiunile asupra unei probleme abordate. Prin urmare, este indicat să se utilizeze în cea mai mare măsură întrebările deschise. Întrebările deschise facilitează procesul de comunicare prin invitația de a descrie situația: "*Ai putea să-mi spui mai multe despre ... ?*", "*Poți să descrii situația X?*".

Sugestii pentru folosirea corectă a întrebărilor adresate elevilor:

- Folosiți întrebări care nu conțin fraze lungi.
- Folosiți cuvintele pe care le preferă elevul.
- Nu repetați întrebările pe care copiii nu le-au înțeles pentru că pot induce sentimentul că au făcut o greșeală; reformulați întrebarea.
- Nu reacționați la fiecare răspuns cu o nouă întrebare.

28

Principii și metode de consiliere

3.3.4. Oferirea de feed-back

Oferirea unui feed-back eficient este o abilitate care susține comunicarea dintre profesor și elev.

Recomandări pentru oferirea de feed-back:

- Feed-back-ul se va focaliza pe aspectele pozitive; el trebuie să fie constructiv și nu distructiv. Scopul este de a-l susține și ajuta pe elev și nu de a-l evalua sau judeca.
- Feed-back-ul trebuie să fie specific și concret, focalizat pe un comportament specific și nu pe unul general. Exprimările vagi sau referirile indirecte la comportamentul în general sau la persoană nu îl ajută pe elev.
- Feed-back-ul trebuie să fie descriptiv, și nu evaluativ sau critic. Se recomandă evitarea cuvintelor "bun" sau "rău" și a cuvintelor care derivă din ele pentru că nu spun nimic de comportamentul specific pe care trebuie să și-l dezvolte.
- Feed-back-ul trebuie oferit pentru acele comportamente și atitudini care pot fi schimbate.
- Feed-back-ul trebuie să ofere alternative comportamentale; dacă se oferă feed-back pentru acele aspecte care nu pot fi schimbate, consecința imediată va fi o stare de conflict și tensiune emoțională trăite de elev.
- Feed-back-ul trebuie oferit imediat pentru întărirea comportamentului și nu după o perioadă de timp.
- Feed-back-ul trebuie să se adrese comportamentului persoanei și nu persoanei în general.

3.3.5. Furnizarea de informații

Profesorul-consilier identifică pe parcursul orelor de consiliere și orientare care sunt cunoștințele, atitudinile și abilitățile pe care le au elevii- în funcție de acuratețea informațiilor dobândite profesorul oferă informații noi, corecte (de exemplu, informații despre droguri, boli cu transmitere sexuală). Informațiile trebuie transmise într-o manieră care duce la înțelegerea acestora.

Atunci când se constată lacune informaționale este important ca profesorul să nu ofere un feed-back negativ elevilor în legătură cu aceste omisiuni sau distorsiuni, să nu critice persoana care le-a exprimat. Acest comportament duce la blocarea comunicării și astfel profesorul nu mai are posibilitatea de a încuraja atitudinea de curiozitate și nevoia de cunoaștere din partea elevilor. Nu procesul de evaluare a cunoștințelor este important în consiliere. Important este cadrul și maniera interactivă de a furniza informațiile necesare, astfel ca elevul să poată lua decizii responsabile.

Recomandări cu privire la furnizarea informațiilor:

- Folosiți un limbaj comun cu cel al elevului.
- Transmiteți informații care sunt corecte.

29

Consiliere educațională

- Explorați împreună alternativele unei teme, fără a le oferi ca fiind singurele soluții pentru acea problemă;
- Învățați elevul să caute singur informații și să le evalueze critic.
- Analizați și modificați împreună cu elevii informațiile incorecte pe care aceștia le dețin, oferind argumente pe care le înțeleg și le acceptă.
- Oferiți informații suficiente pentru decizii responsabile.

3.3.6. Parafrizarea

Parafrizarea este abilitatea de reformulare a ceea ce ni se pare esențial în mesaj. Are ca obiectiv clarificarea aspectelor legate de subiectul sau tema în discuție. Parafrizarea se realizează prin utilizarea unor fraze care comunică elevilor că mesajul a fost înțeles: "*Ceea ce spui tu se referă la ...*" "*Cu alte cuvinte ...*". Parafrizarea permite totodată și profesorului să își clarifice dacă a înțeles corect mesajul transmis de elevi. Este important ca profesorul să nu utilizeze alte cuvinte sau informații, pe care elevii nu le-au transmis în mesaj, pentru a nu da o interpretare personală a mesajului și pentru a

nu influența direcția comunicării.

Recomandări pentru utilizarea parafrazării:

- Evitați să definiți problemele în locul elevilor.
- Nu judecați și nu minimalizați ceea ce vă comunică elevii.
- Nu utilizați sarcasmul sau ironia în feed-back-ul pe care îl oferiți.
- Nu evaluați sau interpretați ceea ce au spus elevii.
- Fiți sinceri și nu pretindeți că ați înțeles ceva, dacă de fapt nu ați înțeles sau nu sunteți sigur că ceea ce ați înțeles este ceea ce vroiau elevii să vă comunice.
- Utilizați și comportamentul nonverbal pentru a comunica acceptarea.

3.3.7. Sumarizarea

Sumarizarea este o modalitate de a concentra într-o manieră organizată cele mai importante aspecte ale discursului interlocutorului. Scopurile sumarizării sunt de a recapitula conținutul unui discurs sau de încheiere a discuției. Sumarizarea se utilizează și pentru stabilirea priorităților și alternativelor de abordare a unei teme sau subiect sau pentru clarificarea perspectivelor elevilor asupra alternativelor de abordare a acelui subiect. Sumarizarea este utilă și ca formă de deschidere a unei noi etape a discuției pe tema stabilită, reamintind astfel concluziile etapelor anterioare. Sumarizarea se realizează împreună cu elevii și se clarifică în această fază subiectele care necesită o abordare ulterioară și cele care au fost deja identificate și clarificate.

3.3.8. Reflectarea

Reflectarea este exprimarea înțelegerii de către consilier atât a conținutului informațional cât și a stării emoționale transmise de elev. Uneori este mai relevantă reflectarea emoțiilor decât a conținutului. Reflectarea dă elevului sentimentul că

30

Principii și metode de consiliere

este ascultat și că ceea ce exprimă sau trăiește este important. Scopul fundamental al reflectării este mai ales cel de validare a trăirilor emoționale ale elevilor.

Scopurile reflectării:

- să verifice înțelegerea celor relatate de interlocutor;
- să îi comunice interlocutorului înțelegerea și acceptarea necondiționată;
- să stabilească o relație bazată pe încredere.

3.4. Proiectarea activităților de consiliere

Pentru dezvoltarea competențelor necesare consilierii profesorul trebuie să cunoască reperele proiectării unor activități de consiliere. Proiectarea este o metodă de formulare mai exactă și mai eficientă a problemei care necesită a fi abordată în cadrul orei de consiliere, cât și a abilităților, atitudinilor sau cunoștințelor ce urmează a fi dezvoltate la elevi. Proiectarea este baza planului de intervenție și se realizează **pe o problemă a clasei** identificată de profesor și elevi, pentru care există motivația de diminuare, îmbunătățire sau dezvoltare din partea elevilor (vezi fișa 1 din anexe). De exemplu, se poate proiecta un modul de activități care să vizeze abilitățile de comunicare și rezolvare de conflicte pentru un grup de elevi. Activitățile de consiliere educațională nu implică consilierea unui singur copil sau adolescent. Consilierea educațională se realizează întotdeauna în grup. Abordarea individuală este realizată numai de către psihologul sau consilierul școlar.

Etapele proiectării

1. *Definirea problemei* - stabilirea problemei și a modului de formulare sunt redată în capitolul „Rezolvarea de probleme”. Exemple de probleme: abilități sociale scăzute, strategii de învățare insuficient dezvoltate, dificultăți de comunicare în situații de conflict, stil de viață nesănătos.
2. *Descrierea problemelor* - se realizează prin descrierea comportamentală, cognitivă și emoțională (după criteriile prezentate în capitolul „Managementul clasei”). Descrierea problemei se va baza pe caracteristici comportamentale, cognitive și emoționale mai prevalente și cu o frecvență mai mare în grupul analizat.
3. *Identificarea posibilor factori de formare și dezvoltare a problemei*. De cele mai multe ori problemele au mai multe surse de formare - rareori un singur factor declanșează un comportament neadecvat (de exemplu, în cazul fumatului la adolescenți pot interveni: reclama, presiunea grupului, neîncrederea în sine, aderența la normele de grup etc). Identificarea cauzelor care au condus la dezvoltarea unei probleme este un pas indispensabil în eliminarea ei. Factorii de formare a problemei trebuie să fie identificați de grupul care se confruntă cu acea problema și nu să i se impună un punct de

vedere din afară asupra cauzelor problemei.

31

Consiliere educațională

4. *Identificarea factorilor de menținere și de activare a problemei.* Factorii de menținere a problemei (exces/deficit comportamental) împiedică formarea unor atitudini adecvate sau abilități eficiente. De exemplu, utilizarea etichetelor și a criticii în comunicarea dintre elevi reduc posibilitatea de autocunoaștere, încredere în sine și exprimare asertivă.

5. *Planul de intervenție* este etapa cea mai importantă în proiectarea și desfășurarea procesului de consiliere. Planul cuprinde totalitatea modalităților de realizare a obiectivelor de intervenție. Intervenția la ora de consiliere este numai de grup și se focalizează pe dezvoltarea unor abilități comune unui grup de elevi. Etapele formulării planului de intervenție sunt: a) *formularea obiectivului de lungă durată*- exemple: formarea unei stime de sine pozitive, dezvoltarea abilităților de management al stresului, dezvoltarea abilităților de pregătire pentru examene; b) *formularea obiectivelor specifice* se realizează în funcție de natura problemei și obiectivul de lungă durată; obiectivele specifice trebuie formulate în funcție de componentele comportamentale, cognitive sau emoționale ale descrierii problemei; c) *strategiile de intervenție* sunt formulate pentru fiecare obiectiv specific în parte și sunt realizate prin mai multe activități specifice.

6. *Evaluarea intervenției* vizează modificarea cunoștințelor, atitudinilor și abilităților. Se realizează prin: chestionare de cunoștințe, atitudini și abilități, grile de observare comportamentală (completată și realizată de profesor), grile de autoevaluare comportamentală sau alte modalități de evaluare (ex. realizarea de către elevi a unor activități de voluntariat).

3.5. Metode de lucru în consiliere—

Activitățile de consiliere nu se pretează la metodele de predare tradiționale. Activitățile trebuie astfel realizate încât să îi ajute pe elevi să înțeleagă că o bună parte din responsabilitatea orelor de consiliere, respectiv a atingerii obiectivelor acelor ore, le aparține. Formarea unui sistem de valori, convingeri și atitudini sănătoase nu poate fi realizată prin prelegeri. Clasică piramidă a învățării active (figura 3.1) ilustrează cu claritate tipurile de metode care se impun a fi utilizate pentru activitățile de consiliere. Metodele interactive de grup, de tipul învățare prin cooperare, învățare prin descoperire, problematizare, dezbateri, jocurile de rol sunt cele mai eficiente pentru atingerea obiectivelor activităților de consiliere. Interacțiunea profesor-elev și mai ales elevi-elevi reprezintă principiul fundamental al oricărei metode de lucru în consiliere. Elevii trebuie să fie deprinși să respecte regulile de comunicare și muncă în grup.

32

Principii și metode de consiliere

20% din ceea ce citim

30% din ceea ce auzim

40% din ceea ce vedem

50% din ceea ce spunem

60% din ceea ce facem

90% din ceea ce vedem, auzim, spunem și punem în practică **ÎNVĂȚĂM ȘI REACTUALIZĂM**

Figura 3.1. Piramida învățării active

Reguli de comunicare și interacțiune:

- Fiecare opinie trebuie ascultată
- Nimeni nu este întrerupt
- Toate întrebările au rostul lor
- Nimeni nu este ridiculizat
- Fiecare are dreptul să nu participe activ
- Nimeni nu este criticat și moralizat
- Fiecare are dreptul să fie ascultat
- Nimeni nu este blamat
- Nimeni nu este obligat să-și exprime punctul de vedere
- Nimeni nu este judecat și etichetat
- Nimeni nu monopolizează discuția

Consilierul, la rândul său, trebuie să fie sensibil la formele sale de comunicare _și să *evite* tepe cele ineficiente (vezi *teb<?2a?* 3.3).

Tabel 3.3. Căi de comunicare neadecvate în consiliere

VERBALE	NON-VERBALE
---------	-------------

<ul style="list-style-type: none"> • A da sfaturi • A face morală • A culpabiliza • A compătimi • A utiliza întrebarea DE CE? • A divaga de la subiect • A fi sarcastic • A fi ironic • A avea o atitudine autoritară, de superioritate 	<ul style="list-style-type: none"> • A nu privi interlocutorul în ochi • A zâmbi sarcastic sau batjocoritor • A te încrunta • A căsca în fața elevilor • A folosi un ton ridicat • A vorbi prea repede sau prea încet • A te uita frecvent la ceas • A te uita pe geam, pe pereți • A gesticula exagerat
--	---

33

Consiliere educațională

Metodele și tehnicile de lucru cele mai eficace pentru activitățile de consiliere sunt redată în tabelul 3.4. Trebuie să reținem că nici o metodă nu este perfectă și infailibilă. Important este adaptarea metodei sau tehnicii utilizate la obiectivele pe care le urmărim. Dacă obiectivele activității sunt neclare și confuze atunci nici metodele utilizate nu vor avea efectul dorit.

Tabel 3.4. Metode și tehnici de lucru în consiliere

Brainstorming

Dezbaterea în grupuri și perechi

Problematizarea

Jocul de rol

Activități structurate

Activități ludice de relaxare

Exerciții de învățare

Vizionare de filme și comentarea lor

Punere în situație

Reflexia

Argumentarea

Comentarea unor texte și imagini Completarea de fișe de lucru și scale de autoevaluare Realizarea de colaje, postere, afișe, desene Imaginarea de situații Evaluarea unor situații problematice Elaborarea de proiecte

Elaborare de portofolii Studiu de caz Prelegerea ^^

Metode de facilitare a interacțiunii și comunicării dintre elevi

Exercițiile facilitatoare, numite și exerciții de "încălzire" sunt utilizate în general la începutul oricărei ore de consiliere. Aceste exerciții se folosesc în scopul realizării unei atmosfere relaxante și dezinhibate, care să faciliteze abordarea unor teme mai complexe. Totodată ele ajută la spargerea barierelor în relaționarea interpersonală și în comunicare.

- **Jocul cu portocala:** toți elevii se așează în cerc. Se trece pentru început portocala sau mingea din mână în mână; ulterior portocala se trece de la elev la elev, prinzând-o cu ajutorul gâtului.
- **Simbolul:** fiecare elev își scrie prenumele pe o bucată de hârtie și un semn caracteristic pentru el (un desen reprezentativ), își prinde hârtia în piept cu un ac de gămlie. Fiecare elev se prezintă clasei, explicând semnificația simbolului ales.
- **Ionel a spus să ...:** un elev voluntar dă comenzi celorlalți elevi. Ei trebuie să răspundă numai dacă elevul conducător spune "Ionel a spus să ...". Între comenzile obișnuite ("Ionel a spus să stați într-un picior!") voluntarul va spune și una sau două comenzi neobișnuite, neacceptabile ("Ionel a spus să-i dai o palmă colegului.").
- **Ghicirea unui cuvânt:** un elev se gândește la un cuvânt, iar colegii lui trebuie să-l identifice prin întrebări închise și deschise.

34

Principii și metode de consiliere

- **"Picasso":** un voluntar desenează o figură abstractă pe tablă. Fiecare elev trebuie să spună care este semnificația figurii pentru el.
- **Încrederea:** fiecare elev își alege o pereche; una dintre persoane conduce perechea și cealaltă se lasă condusă timp de câteva minute prin clasă. Persoana condusă este legată la ochi cu o eșarfă. După o perioadă de timp rolurile se schimbă.
- **Cutremurul:** se dă elevilor o problemă - "la radio s-a anunțat că va fi un cutremur puternic peste 10 minute". Fiecare persoană trebuie să își aleagă maxim 5 lucruri de valoare pentru el/ea. Fiecare elev își prezintă lista cu lucrurile alese.
- **Oglinda:** elevii formează perechi; în pereche unul dintre elevi se mișcă în timp ce celălalt are rolul

de oglindă, trebuie să facă exact ce face perechea lui.

- **Bomboane:** fiecare elev este rugat să ia bomboane dintr-un bol; după ce elevii s-au servit cu bomboane fiecare trebuie să spună atâtea lucruri pozitive despre sine câte bomboane a luat.
- **Surpriza:** elevii sunt așezați într-un cerc și li se spune că într-o cutie este un lucru deosebit și special. Fiecare elev este invitat să vadă acel lucru "secret" astfel încât "el să se reflecte în oglinda care este așezată în cutie. Elevilor li se spune să nu spună colegilor care este lucrul special pe care l-au văzut în cutia magică.
- **Pantomima:** se scriu pe câte o hârtie 4 roluri. Elevii sunt împărțiți în 6 grupe și li se oferă o hârtie cu un rol. Ei vor trebui să încerce să exprime rolul prin limbajul nonverbal (fără cuvinte) pentru ca celelalte grupe să poată identifica despre ce rol este vorba. Rolurile trebuie să fie amuzante și complexe - de exemplu, "Nu am apă caldă de trei zile!".
- **Zodiile:** elevii sunt rugați să stea într-un cerc și să se așeze în ordinea lunii și zilei de naștere fără să comunice verbal, utilizând numai limbajul nonverbal.
- **Desenul:** unui elev voluntar i se oferă o imagine cu o figură geometrică (vezi fișa 2 la anexe). Ceilalți elevi nu au văzut figura. Sarcina elevului voluntar este să descrie numai verbal figura, în timp ce ceilalți elevi încearcă să o reproducă pe hârtia lor (ex. desenați în partea de sus a foi un pătrat; în colțul din jos din partea dreaptă desenați un dreptunghi etc.). Ceilalți elevi nu au voie să pună întrebări, doar să încerce să redea prin desen cât mai exact figura descrisă. În final figurile desenate se compară cu figura inițială.

35

Consiliere educațională

Bibliografie:

Ivey A.E., Ivey M.B., Simek-Morgan L., (1993). *Counseling and Psychotherapy. A Multicultural Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

Steward W., (1992). *An A-Z of Counselling Theory and Practice*. Chapman & Hali.

Ivey A.E., (1994). *Intentional Interviewing and Counseling - Facilitating Client Development in Multicultural Society*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Muro, J., Kottman, T., (1995). *Guidance and Counseling in the Elementary and Middle Schools*, Dubuque, IA: Brown & Benchmark.

Thompson, L. C., (1992). *Counseling Children*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Capitolul 4

ELEMENTE DE PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

4.1. Conceptul de dezvoltare

Conceptul de dezvoltare se referă la modificările secvențiale ce apar într-un organism pe măsură ce acesta parcurge traseul de la concepție la moarte. Există două categorii de procese care determină aceste modificări: procese programate biologic și procese datorate interacțiunii cu mediul.

Dezvoltarea organismului uman se desfășoară pe mai multe paliere, dar cu toate acestea este unitară, determinând evoluția individului în ansamblul său. Astfel, putem vorbi despre dezvoltare fizică care reunește: modificările în lungime, greutate; modificările structurii și funcției creierului, inimii, altor organe interne; modificările scheletului și musculaturii, care afectează abilitățile motorii. Aceste modificări exercită o influență majoră atât asupra intelectului, cât și asupra personalității. Un copil cu handicap auditiv suferă și de întârziere în dezvoltarea limbajului. Un adult care este victimă a bolii Alzheimer suferă și de o deteriorare semnificativă la nivel cognitiv și emoțional.

În al doilea rând, se consideră că există o dezvoltare cognitivă care cuprinde modificările ce apar la nivelul percepției, învățării, memoriei, raționamentului, limbajului. Aceste aspecte ale dezvoltării intelectuale sunt legate de dezvoltarea motorie și emoțională. **Anxietatea de separare**, adică teama unui copil că, odată plecată, mama sa nu se va mai întoarce, nu poate exista dacă acel copil nu își poate aminti trecutul și nu poate anticipa viitorul.

În al treilea rând, dezvoltarea se desfășoară în plan psihosocial, cuprinzând modificările ce apar în personalitate, emoții, relațiile individului cu ceilalți. La orice vârstă, modul în care este conceptualizată și evaluată propria persoană influențează nu numai performanțele cognitive, ci și

funcționarea "biologică" a organismului.

4.2. Deficit vs. diferență în dezvoltare

Obsesia unui pattern universal de dezvoltare i-a făcut pe mulți cercetători să încerce să stabilească prin ce anume se caracterizează dezvoltarea "normală" a copiilor. Metoda clasică de stabilire a "baremului" de dezvoltare caracteristic

37

Consiliere educațională

copiilor. Metoda clasică de stabilire a "baremului" de dezvoltare caracteristic fiecărei vârste a fost cea a calculării unei medii pentru fiecare variabilă aleasă în scopul descrierii comportamentului. Scalele de dezvoltare se bazează tocmai pe utilizarea unor astfel de "norme" stabilite statistic. Există norme stabilite pentru aproape orice, de la mersul independent la rostirea primelor propoziții din două cuvinte, de la citirea unor cuvinte simple la prima dragoste (Berger, 1986).

Automat, s-a conchis că acei copii care nu urmează traseul comun de dezvoltare suferă probabil de pe urma unui deficit sau a unei deprivări de ordin familial sau cultural.

În ultima vreme însă se consideră din ce în ce mai mult că *diferențele sunt date de căi alternative de dezvoltare*, și nu de căi "inferioare" de evoluție. Tendința actuală este aceea de a recunoaște mai degrabă *unicitatea fiecărui copil* - și implicit a fiecărei familii sau a fiecărei culturi.

tape de dezvoltare

Regularitățile care există în succesiunea dezvoltării ființei umane permit distingerea unor etape distincte de vârstă (Papalia, Olds, 1992). Astfel, se consideră că fiecare dintre noi urmărim un traseu compus din:

- 1 *Perioada prenatală (din momentul concepției până la naștere)*

Se formează structura fundamentală a corpului și organele sale. Ritmul de creștere fizică este cel mai accelerat din întreaga existență umană. Vulnerabilitatea la factorii de mediu este foarte mare.

- 2, *Perioada de nou născut și sugar (0-1 an)*

Deși este dependent de adulți, nou născutul este înzestrat cu o serie de competențe. Toate simțurile sunt capabile să funcționeze de la naștere. Urmează o creștere rapidă și o dezvoltare accelerată a abilităților motorii. Capacitatea de învățare și de memorare este funcțională din primele săptămâni de viață. La sfârșitul primului an se dezvoltă atașamentul față de părinți și de celelalte persoane semnificative.

- A. *Copilăria timpurie (1-3 ani)*

În cel de-al doilea an de viață prinde contur conștiința propriei persoane. Limbajul comprehensiv și limbajul expresiv se dezvoltă în ritm alert. Sporește și interesul față de ceilalți copii.

- •, *Vârsta preșcolară (3-6 ani)*

Familia este încă "centrul Universului" pentru copil, dar tovarășii de joacă devin la rândul lor din ce în ce mai importanți. Sporește forța fizică a copilului, se îmbunătățesc abilitățile sale motorii fine și grosiere. Independența și autocontrolul se amplifică la rândul lor. Jocul, creativitatea și imaginația sunt din ce în ce mai elaborate. Datorită imaturității cognitive, par să existe o sumedenie de idei "illogice" despre lume. Comportamentul este în mare

38

Elemente de psihologia dezvoltării

măsură egocentric, dar înțelegerea perspectivei celorlalți este tot mai accesibilă copilului.

- i- *Vârsta școlară mică (6/7-10/11 ani)*

Prietenii devin cei mai importanți pentru copil. Copiii încep să gândească logic, chiar dacă în mare măsură gândirea lor este concretă. Egocentrismul lor se diminuează. Abilitățile lingvistice, precum și cele de memorare se perfecționează. Conceptul de sine capătă noi dimensiuni, afectând stima de sine - evaluarea pozitivă sau negativă a propriei persoane. Creșterea fizică este încetinită.

- t *Preadolescența-pubertatea (10/11-14/15 ani)*

Au loc modificări de ordin fizic ample, rapide și profunde. Organismul atinge maturitatea reproductivă, fapt ce își pune amprenta asupra întregii vieți psihice; se declanșează o adevărată "furtună hormonală".

- % *Adolescența (14/15-20 ani)*

Căutarea propriei identități devine nucleul preocupărilor persoanei. Există un anumit egocentrism

care persistă în unele comportamente, dar în general se dezvoltă capacitatea de a gândire abstract și de a utiliza raționamente științifice. Grupul de prieteni ajută la dezvoltarea și testarea conceptului de sine. Relațiile cu părinții sunt puse în unele cazuri la încercare.

- *1 Vârsta adultă tânără (20-40 ani)*

Sunt luate decizii importante legate de viață. Majoritatea indivizilor se căsătoresc și au copii în această perioadă. Sănătatea fizică atinge punctul său maxim, apoi începe ușor declinul. Sunt luate și decizii legate de viața profesională. Conștiința propriei identități continuă să se dezvolte. Abilitățile intelectuale capătă noi dimensiuni.

- *a Vârsta "de mijloc" (40-65 ani)*

"Înțelepciunea" și abilitățile de rezolvare a problemelor practice sunt optime; capacitatea de a rezolva probleme este însă afectată. Responsabilitățile duble față de propriii copii și față de părinți pot duce la un stres sporit - se vorbește în acest sens de generația "sandwich". Există și persoane care traversează o perioadă de criză, așa numita "criză a vârstei de mijloc".

- *[c Vârsta adultă târzie - bătrânețea (începând cu 65 ani)*

Majoritatea persoanelor sunt încă sănătoase și active, deși apare un declin al abilităților fizice. Cei mai mulți sunt activi din punct de vedere intelectual. În ciuda deteriorării memoriei și a inteligenței, în majoritatea cazurilor se dezvoltă și strategii compensatorii. Nevoia de a defini scopul vieții este și mai stringentă, pentru a putea face față apropierei morții

Bineînțeles că această segmentare a etapelor de vârstă este mai degrabă didactică. Deosebiriile dintre etape pot să nu fie foarte pregnante sau pot să apară suprapuneri într-o măsură foarte mare între ele. În plus, există rate individuale de dezvoltare, după cum există și o variabilitate foarte mare în ceea ce privește "produsele" dezvoltării. Vom prezenta în continuare caracteristicile vârstei școlare.

39

Consiliere educațională

4.3.1. Vârsta școlară mică (6/7 -10/11 ani)

Din foarte multe puncte de vedere schimbarea adusă de intrarea în vârsta școlară este dramatică, fiind în același timp și un pas hotărâtor în viață. Copilul trebuie să învețe să stea în clasă, în bancă, și să dobândească multe cunoștințe formale. Problemele cu care se confruntă sunt abstracte, rupte de context, au și un format de cele mai multe ori scris, iar interacțiunea dintre copil și persoana de la care încearcă să acumuleze informație - învățătorul, profesorul - este foarte diferită de cea dintre copil și părinte. În școală copilului i se cere să stea jos, să răspundă numai când e întrebat, iar răspunsurile să fie oficiale. Trebuie să se supună autorității și regulilor pe care această autoritate le impune și trebuie să se conformeze și mai mult expectanțelor adulților. Apare cerința unui efort susținut, a muncii constante, nevoia de a intra în competiție și a obține performanțe. În același timp se modifică și relația copil-părinte, acesta din urmă devenind relativ brusc mai sever și mai atent la trăsături ca neatenția sau hiperactivitatea. De multe ori însă, atât părintele cât și profesorul omit particularitățile de vârstă ale școlarului mic.

A. Dezvoltarea fizică și motorie

- Ritmul dezvoltării fizice este mult mai lent decât în etapele anterioare. Există o mare variabilitate interindividuală în ceea ce privește înălțimea și greutatea. Nu sunt diferențe semnificative între băieți și fete până în momentul "exploziei în creștere" care apare la fete în jur de 10 ani și la băieți în jur de 12 ani.
- Nu există diferențe de ordin fizic între sexe la nivelul abilităților motorii, ci mai degrabă expectanțe diferite și o participare diferențiată - deși nejustificată - a fetelor comparativ cu băieții la anumite activități.
- Copiii devin conștienți de imaginea lor fizică și de felul în care ei se reflectă în ochii celorlalți; evaluarea de ordin fizic se integrează în imaginea de sine și influențează stima de sine.
- Prietenii se fac pe criterii de ordin fizic, iar "atipicii" sunt respinși.

B. Dezvoltarea cognitivă

În această perioadă copiii se află în stadiul piagetian al operațiilor concrete. Apare conservarea, mai întâi a numărului, în jur de 5-6 ani, fiind urmată de conservarea greutății (7-8 ani) și apoi de conservarea volumului (11 ani). În această etapă se dezvoltă și capacitatea de clasificare și seriare, și în particular este înțeles principiul incluziunii claselor. Limitările din gândirea copilului sunt evidente însă în dependența de mediul imediat și în dificultatea de a opera cu idei abstracte.

Egocentrismul considerat de Piaget ca fiind tipic pentru copilul din stadiul preoperator este înlocuit cu capacitatea de a coordona propria perspectivă cu cea a altora, și deci de a înțelege că există o multitudine de puncte de vedere asupra

40

Elemente de psihologia dezvoltării

aceleiași realități concrete. Acest lucru este evident în adoptarea diferitelor roluri sociale, precum și în gândirea morală.

- Memoria se îmbunătățește, atât datorită creșterii capacității sale, cât și datorită utilizării unor strategii precum repetiția sau organizarea logică a materialului. De asemenea, în această perioadă copiii achiziționează și cunoștințele legate de funcționarea memoriei proprii.
- Atât înțelegerea structurilor sintactice, cât și metacomunicarea -cunoștințele legate de înțelegerea procesului comunicării - se dezvoltă rapid, permițându-le copiilor să se facă mai bine înțeleși.
- Intrarea în școală aduce atât o schimbare semnificativă de statut social, cât și o serie de sarcini cognitive la care copiii se adaptează diferențiat. Există și categorii de copii cu nevoi speciale care ar presupune intervenții educaționale specifice.

C. Dezvoltarea socială și dezvoltarea personalității

- Definirea propriei persoane capătă o mai mare coerență; spre deosebire de preșcolari, la care șinele se definește în principal în termeni de trăsături fizice, copiii de vârstă școlară vorbesc despre ei înșiși în termeni de caracteristici psihologice. Copiii de școală primară încep să se definească și în termenii grupurilor cărora le aparțin și încep să vorbească despre ei înșiși în termeni de tendințe sociale (sunt timid, sunt prietenos, sunt drăguț).
- grupul de prieteni capătă o greutate crescândă în viața copilului.
- Prietenii se bazează mai ales pe loialitate mutuală, suport, interese comune. Ele ajută și la dezvoltarea unui sentiment de comuniune, de "noi".
- Importanța crescândă a prietenilor nu reduce importanța familiei. Copiii învață de la frații lor o serie de abilități sociale - cum să negocieze, cum să își controleze mânia fără a pune punct unei relații. Părinții continuă să aibă și ei un puternic impact asupra copilului de vârstă școlară, în funcție de cantitatea de dragoste pe care o oferă, de cantitatea de autonomie pe care i-o permit copilului, de receptivitatea la părerile acestuia, de anxietatea -"îngrijorarea" cu care se implică în viața copilului și de măsura în care se bazează pe metode de disciplină.
- 20 până la 25% dintre copiii de vârstă școlară suferă de (tulburări emoționale. Acestea pot lua forma reacțiilor agresive, a minciuni, flirtului, sfidării regulilor, care sunt expresia exterioară a "furtunii" emoționale, a anxietății (anxietate de separare de părinți, fobie școlară) sau a depresiei.
- Stresul unei copilării normale poate fi cauzat de factori multipli, de la nașterea unui frate mai mic la boală, despărțirea temporară de părinți, solicitări școlare. Evenimentele stresante pot afecta dezvoltarea emoțională a copiilor.

41

Consiliere educațională

4.3.2. Pubertatea și adolescența

Există o pronunțată tendință de a vedea adolescența ca pe o perioadă de discontinuitate marcantă din viața noastră. Cei care trec pragul acestei perioade sunt nu de puține ori priviți ca și cum ar fi membrii unei cu totul alte specii! Adolescenții sunt "ciudați", diferiți, străini atât de copii cât și de adulți. Pentru unii autori adolescența reprezintă o perioadă distinctă de viață, un stadiu de dezvoltare care poate fi clar diferențiat de restul vieții. Pentru alții însă este doar o zonă de graniță, un fel de teritoriu al nimănui, un "tunel" în care copiii dispar, pentru ca să "iasă" la lumină la celălalt capăt peste câțiva ani, ca veritabili adulți. Ideea ar fi însă că niciodată nu putem ști cine e cel cu care ne vom întâlni dincolo, la ieșirea din adolescență.

De fapt, indiferent cât de critică este trecerea de pragul acestei vârste, ea presupune cu necesitate rezolvarea unor "probleme de dezvoltare", care fac posibilă apariția nu doar biologică ci și psihologică a viitorului adult:

- dobândirea independenței de părinți;
- adaptarea la propria maturizare sexuală;
- stabilirea unor relații de cooperare și de lucru cu alte persoane, fără însă a fi dominat de acestea;
- / • decizia și pregătirea pentru o anumită vocație;
- dezvoltarea unei filosofii de viață, a unor credințe morale și standarde morale; această filosofie de

viață va da ordine și consistență deciziilor multiple și acțiunilor pe care individul le are de realizat într-o lume diversă și în schimbare;

- dobândirea unui sentiment al identității.

Etape ale adolescenței

Deși tentația de a trata "adolescentul tipic" este foarte mare, există totuși o semnificativă diferență în ceea ce privește personalitatea și interesele fiecărui adolescent. Deoarece însă problemele care apar în dezvoltare sunt într-o mare măsură similare, se poate vorbi despre existența unor anumite substadii ale adolescenței.

a) Adolescența timpurie (pubertatea) (12-14 ani)

Nevoia de independență

- Lupta cu sentimentul de identitate
- Labilitate emoțională
- Capacități sporite de exprimare verbală a propriei persoane
- Exprimare mai facilă a sentimentelor prin acțiune decât prin cuvinte
- Importanță crescândă acordată prietenilor
- Atenție redusă acordată părinților, cu accese ocazionale de "obraznicie"

42

Elemente de psihologia dezvoltării

- Realizarea faptului că părinții nu sunt perfecți; identificarea erorilor acestora
- Căutarea unor noi modele pe lângă părinți
- Tendința de regresie, în momente de criză, la comportamente infantile
- Influență sporită a grupului de prieteni (interese, îmbrăcăminte) *Interese profesionale*
- Preponderent interese pentru viitorul apropiat și pentru prezent
- Abilitate sporită de muncă susținută *Sexualitate*
- Avantaj al fetelor
- Prieteni de același sex, activități de grup cu aceștia
- Timiditate
- Nevoie de intimitate
- Experimentarea propriului corp (autostimulare)
- Întrebări în legătură cu propria sexualitate *etică și autocontrol*
- Testarea regulilor și a limitelor
- Experimentare ocazională cu a fumatului, consumului de alcool, droguri

b) Adolescența de mijloc (14-17 ani)

Nevoia de independență.

- Implicare a propriei persoane, alternând între expectanțe nerealiste de înalte și un concept de sine rudimentar
- Nemulțumire legată de interferența părinților cu propria independență
- Preocupări excesive în legătură cu propriul corp
- Sentimentul de "ciudățenie" în legătură cu sine și cu propriul corp
- Părere proastă despre părinți, "investiție" emoțională redusă în aceștia
- Efort de stabilire a unor noi prietenii
- Accent sporit pe noul grup de prieteni, cu identitatea de grup definită prin selectivitate, superioritate și competitivitate

— • Perioade de tristețe, care însoțesc "pierderea psihologică" a părinților

- Autoanaliză amplificată, uneori sub forma unui jurnal *Interese profesionale*
- Interese intelectuale mai pronunțate
- Unele energii sexuale și agresive direcționate înspre interese creative *Sexualitate*
- Preocupări legate de atractivitatea sexuală
- Relații pasagere
- Sentimente de tandrețe dar și de teamă față de sexul opus
- Sentimente de dragoste și pasiune *etică și autocontrol*
- Dezvoltarea idealurilor și selecția modelelor de rol

43

Consiliere educațională

- Mult mai consistentă evidențiere a "sânguinciozității"

- Capacitate sporită de fixare a scopurilor
- Interes pentru problemele morale

c) *Adolescența târzie (17-19 ani)* ((
Nevoia de independență

- Identitate fermă
- Capacitate de amânare a recompenselor
- Simț al umorului mult mai dezvoltat
- Interese stabile
- Mai mare stabilitate emoțională
- Capacitate de a lua decizii independente
- Capacitatea de a face compromisuri
- Mândria pentru propria muncă
- Încredere în sine
- Preocupare mai mare pentru ceilalți *Interese profesionale*
- Deprinderi de muncă mai bine definite
- Nivel sporit de preocupare pentru viitor *Sexualitate*
- Preocupări pentru relații mai stabile
- Identitate sexuală clarificată
- Capacitate pentru relații tandre și senzuale *etică și autocontrol*
- Capacitate de introspecție și autoanaliză
- Accent pe demnitatea personală și stima de sine
- Capacitatea de fixare a unor scopuri și de urmărire a acestora
- Acceptarea instituțiilor sociale și a tradițiilor culturale
- Autoreglarea stimei de sine

Aceste repere sunt doar orientative, adolescenții nesuprapunându-se peste acest portret robot decât într-o oarecare măsură. Comportamentele și sentimentele descrise sunt însă considerate normale pentru fiecare dintre cele trei stadii. Problemele mentale și emoționale care pot interfera cu aceste stadii normale de dezvoltare se rezolvă de cele mai multe ori de la sine.

Adolescența atipică

Există o serie de indicatori ai faptului că un adolescent anume a trecut de limitele uzualei "crize" a vârstei și intră deja în tipare atipice, problematice:

- suspendare, exmatriculare sau scădere spectaculoasă în performanța școlară;
- agresare verbală a celorlalți, crize de furie;
- apartenența la un grup sau o "gașcă" necorespunzătoare;

44

Elemente de psihologia dezvoltării

- pierderea interesului pentru vechile activități care îi produceau plăcere, pentru sporturi sau alte hobbyuri; probleme cu legea; depresie, izolare;
- tentative de manipulare a adulților; lipsă de motivație;
- minciuni frecvente, lipsă de onestitate, furt; promiscuitate sexuală; idei suicidare; consum curent sau doar "experimental" de alcool și droguri;

A. Dezvoltarea fizică și maturizarea fiziologică

- Atât băieții cât și fetele traversează schimbări fiziologice dramatice. Are loc o creștere explozivă în înălțime, greutate, și o dezvoltare semnificativă a musculaturii și scheletului.

- Organele reproductive se dezvoltă și se maturizează la rândul lor.

- Apar caracterele sexuale secundare.

Schimbările fizice și modificările bruște ale înfățișării afectează conceptul de sine și personalitatea. Efectele unei maturizări prea rapide sau, dimpotrivă, prea lente își pun amprenta asupra adolescentului, dar de obicei se "sting" la maturitate.

B. Dezvoltarea cognitivă

- Mulți adolescenți ating stadiul piagetian al operațiilor formale, caracterizat prin capacitatea de gândire abstractă. Adolescenții pot face raționamente ipotetico-deductive, pot aborda mult mai flexibil diferitele probleme și pot testa ipoteze.

- Deși a fost depășit egocentrismul specific copilului mai mic, adolescentul manifestă totuși anumite

tendințe egocentrice, care se manifestă în relațiile c'u autoritatea, în centrarea excesivă pe sine, în conștientizarea foarte "acută" a propriei persoane.

Caracteristici ale gândirii adlescentilor

Operarea asupra posibilului

Această deschidere a lumilor posibile face ca să sufere importante modificări capacitatea de a contraargumenta, care se folosește acum de teze mult mai solide. În același timp, ideile celorlalți nu mai sunt luate "de-a gata", fără a pune în discuție importanța lor, ci sunt luate în calcul și alte idei alternative care pot fi la fel de importante. Capătă o mult mai mare "savoare" jocul de-a "avocatul diavolului". Această capacitate de gândire ipotetică le permite adolescenților și să înțeleagă logica din "spatele" argumentator celtrimrt; chiar dacă nu sunt de acord cu concluziile acestuia. În plus, adolescenții pot în acest fel să gândească și cu un pas

45

Consiliere educațională

Înainte față de "adversar", să își planifice viitoarea mișcare și să prevadă consecințele aleșeriineia sau a alteia dintre alternative.

Gândirea abstractă

Capacitatea de a raționa logic asupra unor probleme abstracte deschide calea către operarea asupra unor probleme de ordin social sau ideologic. Sunt "disponibile" poantele, proverbele, metaforele și analogiile.

Metacogniția

Adolescenții au capacitatea de a realiza un management mult mai eficient al propriei lor gândiri. De asemenea, sunt capabili să explice și celorlalți cum anume funcționează cognitiv, care sunt procesele pe care le folosesc. Tot în repertoriul lor intră acum o mai mare capacitate de introspecție, de conștientizare de sine și de intelectualizare. Tot acest instrumentar foarte puternic de raționare s-ar părea că depășește volumul de cunoștințe disponibile pe care îl au. Aceasta ar putea fi una din cauzele dificultăților de adaptare pe care le trăiesc. Mai recent, se consideră că problemele adolescenților vizează doar înțelegerea socială și nu funcționarea cognitivă în general.

Multidimensionalitatea

Sunt capabili să analizeze problemele din mai multe unghiuri - sarcasmul lor de multe ori își are originile aici. De asemenea, se pot descrie pe ei înșiși și pe ceilalți în termeni mult mai diferențiați (sunt și introvert și expansiv).

Relativismul

Chestionează afirmațiile celorlalți și sunt mai puțin dispuși să accepte fapte sau adevăruri absolute. Acest lucru este adesea exasperant pentru părinți, care încep să se întrebe dacă nu cumva copilul lor interoghează totul doar de dragul interogării. Valorile personale sunt și ele puse sub semnul întrebării, până la un scepticism "de limită" - care spune că nimic nu este sigur, și nici o cunoștință nu este adevărată la modul absolut, și deci "de încredere".

Capacitatea de a distinge realitatea de idealuri duce la perceperea, spune Elkind (1970, 1977), pentru întâia oară, a ipocriziei. Părinții sunt detronați, nemaifiind "buni" și atotcunoscători la modul absolut, ci doar simpli muritori...

Contrastele percepute acut dintre ceea ce există în realitate și ceea ce ar fi trebuit să fie, dintre ideal și real, fac ca să se reverse foarte mult criticism împotriva "sistemului", a instituțiilor și a părinților. Sancțiunile sunt aplicate cu mult "spirit", la modul satiric; ironizarea celorlalți este o armă des utilizată, înțelesurile duble sunt speculate în conversație, iar o voluptate nouă este "gustată" prin abordarea subiectelor interzise. Deziluzia provocată de realitate îi motivează să își construiască propriile modele (ficționale) despre cum ar trebui să funcționeze lumea - viziune exagerat de optimistă și idealistă. Dar prinși în jocul condamnării ipocriziei care îi înconjoară, adolescenții "tipici" nu sunt în stare să își recunoască propria ipocrizie din comportament. Deși sunt în stare să gândească abstract, majoritatea nu au experiența necesară pentru a-și pune în practică propriile principii.

46

Elemente de psihologia dezvoltării

Egocentrismul

Dacă din multe puncte de vedere egocentrismul stadiului operațiilor concrete a fost depășit, se pare că adolescentul rămâne totuși egocentric. Presupune că toată lumea este preocupată de propriile gânduri și comportamente așa cum este el. De aici sentimentul că se află pe o scenă unde îi sunt expuse

sentimentele înaintea unei audiențe imaginare. Ca urmare, apare o exagerată conștiință a propriei persoane. Ca reacție de apărare în fața acestui fapt, mulți adolescenți se retrag în sine, își ascund sentimentele și preferă să fie singuri. Pornind de la prezumția de "vinovăție" a tuturor celorlalți, consideră că toți ceilalți sunt la fel de critici ca ei înșiși, și le "permit" acestora să le scadă stima de sine aproape instantaneu. "Toată lumea își va da seama că blugii ăștia sunt prea scurți!"

Adolescența este și un timp al convingerii în propria "istorie", sau "poveste" personală. Convingerea în propria unicitate și în caracterul "special" al propriei istorii poate distorsiona sau chiar nega realitatea.

- "Sunt singura persoană care a fost vreodată îndrăgostită așa!"
- "Tată, tu nu poți să înțelegi ce simt"
- "Chiar crezi că ai trăit ceva asemănător vreodată?"

Cu alte cuvinte, nimeni nu le poate înțelege sentimentele deoarece ei sunt unici. Similaritatea dintre propriile trăiri și cele ale altora este opacă pentru ei. Aceste distorsii se reflectă și în faptul că doza de iluzii pozitive este mult mai mare - nu se poate întâmpla nimic rău, boala sau nenorocirea sunt imposibile. Atât abuzul de substanțe cât și ignorarea măsurilor contraceptive reflectă aceste convingeri.

Ps eudodisfuncția

Examinarea multiplelor fațete ale unei probleme și luarea în calcul a tuturor posibilităților determină adesea amânarea până la blocare a deciziei. Adolescenții devin experți și în identificarea unor motive ale acțiunilor celorlalți acolo unde acestea de fapt nu există. Deoarece stadiul operațiilor formale în care se află le permite să considere simultan variante alternative, adesea procedurile de raționare sunt excesiv de complicate chiar și în cazul problemelor simple. Lipsa unor euristici care să permită evaluarea alternativelor duce la aceste "raționamente excesive", care au ca și consecință indecizia sau anularea acțiunii.

Deși interpretarea adulților este aceea că au de-a face cu un adolescent obraznic sau stupid, din punct de vedere psihologic se consideră că este vorba de un "dezechilibru cognitiv" - abilități cognitive care depășesc temporar baza de cunoștințe, deci experiența adolescentului.

C. Dezvoltarea socială și dezvoltarea personalității

- Una din sarcinile majore ale adolescenței o reprezintă formarea unei identități personale, înțelegerea propriei persoane drept o entitate distinctă de toți ceilalți, dar în același timp coerentă de-a lungul diferitelor situații de viață.

47

Consiliere educațională

Centrarea pe propria persoană, legată de modificările fizice care au loc în pubertate și de descoperirea identității, poate pendula între narcisism și ură pentru propria persoană/autodeprecieri. Dacă există o discrepanță prea mare între conceptul de sine și șinele ideal, pot ușor apărea anxietatea și hipersensibilitatea.

Anxietățile legate de viitor pot duce la diverse strategii de autoapărare:

Izolare emoțională, care duce la pasivitate, apatie, cinism, scăderea nivelului de aspirații;

Negarea realității, cu retragerea din orice competiție, "îmbolnăvirea" în perioade de examene, perioade de indecizie și de refuz al problemelor stresante;

Fantasmare, vise cu ochii deschiși, pentru a compensa realitatea sau dimpotrivă, pentru a "suferi" ca un veritabil erou neînțeleș, o victimă a propriului curaj;

Raționalizare, de tipul "strugurilor prea acri". Prietenii devin mult mai intime; se dezvoltă relații apropiate și cu persoane de sex opus.

Presiunile grupului de prieteni sunt foarte puternice și în cazuri extreme duc la acte antisociale.

Sexualitatea influențează masiv dezvoltarea identității adolescenților. Către sfârșitul adolescenței se consideră că opțiunile sexuale sunt deja clarificate și stabile. Nu există însă o regulă generală în această privință, "încărcătura" emoțională a vârstei poate duce la stări anxioase și depresive, concretizate într-o incidență crescută a tulburărilor comportamentului alimentar, a consumului de droguri, a tentativelor suicidare.

Bibliografie:

y Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării*. București: Editura Tehnică.
 Rondai, J.A., Esperet, E. (1999). *Manuel de psychologie de l'enfant*. Sprimont: Mardaga.
 Sroufe, L.A., Cooper, R.G., DeHart, G.B. (1992). *Child development. Its nature and course*. New York: McGraw-Hill.
 Stassen Berger, K. (1986). *The developing person through childhood and adolescence*. New York: Worth Publishers.

|
 copilului'
 factori
 cop către «i
 persoaj

48

Capitolul 5

PERSONALITATEA COPILULUI ȘI ADOLESCENTULUI

5.1. Dinamica dezvoltării personalității I

Există date ce susțin că nou născuții sunt diferiți unul de celălalt. Diferențele interindividuale se manifestă încă de la această vârstă. Putem identifica două categorii de influențe în diferențierea interindividuală:

- (a) cele care țin de temperament, și care par a fi în cea mai mare parte înnăscute;
- (b) cele ce țin de influențele mediului.
- c) temperamentul se referă la trăsături cu o anumită bază genetică ce modulează gradul de activism, energie, emoționalitate, reactivitate și sociabilitate al copilului. Aceste trăsături manifestate imediat după naștere pot rămâne relativ stabile de-a lungul vieții, dar pot fi și puternic influențate de factorii de mediu. Dintre ele amintim:
 - Nivelul de activism și energie
 - Adaptabilitatea la schimbare
 - Reactivitate emoțională
 - Orientare spre lume sau spre sine

Cu toate că factorii ereditari pot determina temperamentul inițial al copilului, totuși mulți copii, pe parcursul dezvoltării lor, cunosc schimbări semnificative ale stilului de comportament. Aceste schimbări se datorează evenimentelor de viață (pozitive sau negative, favorizante sau defavorizante dezvoltării), implicării speciale a părinților în munca cu copilul (expunerea copilului la stimuli diferiți, interacțiuni multiple, comunicare activă), experiențelor școlare (bogate/sărace) și a celor sociale (recompensatorii/restrictive). Rezultă că temperamentul nu apare ca o programare prestabilită ce determină în mod mecanic "personalitatea, ci este un program deschis, care suportă influențele factorilor de mediu.

Unul din procesele cu impact semnificativ în dezvoltarea personalității copilului îl constituie procesul de *identificare*. Identificarea constă în adoptarea de către copil a caracteristicilor, corăvingerilor atitudinilor și comportamentelor unor persoane semnificative. Identificarea este o consecință a observării și imitarii unui model. Cel mai frecvent, modelul îl constituie părintele, dar poate fi și unul dintre

4»

Consiliere educațională

bunici, un frate mai mare, un profesor sau o personalitate TV. Copiii preiau frecvent caracteristicile mai multor modele, pe care le selectează și le aglutinează. Selecția modelelor se face fie pe baza puterii pe care o dețin aceste modele, fie a prestigiului de care dispun./Copiii vor să fie asemeni modelului lor, vor acționa și vor trăi emoții similare modelului. De aici decurge importanța modului de comportament al adultului (părinte, profesor) și mai puțin a "prelegerilor" educative pe care adultul le oferă copiilor. T

Un alt moment important în dezvoltarea personalității îl constituie *Sbână.ire.sC'identității*. Procesul de formare a identității este frecvent asociat cu perioada unor interogații ale adolescentului de genul: "Cine sunt de fapt eu?", "încotro merg?" etc. Acest tip de experiențe pot fi regăsite în încercările

adolescentului de a adopta diferite roluri ale Eului. Astfel se explică modalitățile impredictibile de comportament ale adolescenților și implicit inconsistența comportamentelor de la o zi la alta. Ceea ce la prima vedere poate semnifica aspecte negative de comportament nu sunt decât etape firești de căutare și consolidare a identității de sine. Dacă la început sinele este fluctuant și inconsistent, cu timpul devine funcțional și confortabil. Pentru unii adolescenți, procesul dobândirii identității se desfășoară relativ calm, cu tensiuni și conflicte minore. Pentru alții însă, adolescența este o perioadă de mare confuzie, acompaniată de crize existențiale, de conflicte puternice și de încercarea de subminare a autorității (părinți, profesori, școală etc). Dacă copilul observă și imită modelele, adolescentul le caută, le experimentează, le compară și le selectează. Pe baza modelelor, adolescentul își sintetizează un Eu ideal. Idealul rezultă pe baza aglutinării mai multor modele.

În concluzie, putem sublinia caracterul dinamic al dezvoltării personalității copilului, pornind chiar de la aspectul cel mai stabil al acesteia, temperamentul. Formarea personalității copilului nu este prestabilită pe baza unui program genetic inflexibil, factorii de mediu punându-și puternic amprenta pe tot parcursul vieții. În acest sens, vorbim de personalitate ca un proces continuu, a cărui formă, conținut și expresie nu se finalizează la sfârșitul adolescenței, așa cum se tindea să se creadă.

5.2. Niveluri de abordare a personalității

A- Subiectul uman poate fi studiat și înțeles din punct de vedere cognitiv, emoțional, comportamental și biologic. Astfel, personalitatea poate fi definită ca un palterreognitiv, emoțional comportamental și biologic distinct al unei persoane care: (a) îi definește stilul personal și b) îi influențează interacțiunile cu mediul. Figura 5.1 redă sintetic interacțiunea celor patru nivele.

50

Personalitatea copilului și adolescentului

MEDIUL FIZIC

(STIMULI S)

MECANISMELE DE ADAPTARE

MEDIUL FIZIC (STIMULI S)

=

COGNITIV

A

EMOȚIONAL

BIOLOGIC

/

COMPORTAMENTAL

Figura 5.1. Interacțiunea dintre nivelele personalității

5.3. Nivelul cognitiv

Pentru a se adapta la mediu ființa umană și-a elaborat un sistem de prelucrare a informației. Noi ne construim în mod activ o reprezentare a realității -care este diferită de realitatea însăși- prin selectarea, transformarea, stocarea și reactualizarea informației. Nivelul cognitiv vizează modalitatea de operare cu informații și cunoștințele dobândite pe parcursul vieții. Aceste informații se referă la convingeri, atitudini, așupții, expectanțe" de care dispunem și care pot fi structurate în mai multe categorii:

- informații despre sine;
- informații despre ceilalți;
- informații despre lume, societate;
- informații despre viitor;
- informațiile despre înțelegerea modului de funcționare a psihicului uman -metacognițiile.

Aceste, gânduri, atitudini, convingeri mediază modul în care ne comportăm și emoțiile pe care le trăim. Mai multe se precipită și conservă anumite stări emoționale și comportamente. De asemenea, un comportament (intrarea profesorului în clasă) poate deveni un stimul care declanșează un gând/cogniție ("voi fi din nou penalizat"), gând care la rândul lui determină o trăire emoțională (frică, anxietate). Formarea acestor cogniții, adaptative sau dezadaptative, se realizează pe parcursul dezvoltării persoanei în urma experiențelor de viață și a contactului cu alte persoane - părinți, profesori.

5.1 *

Consiliere educațională

În general, oamenii au tendința să considere gândurile ca fiind o reflectare fidelă a realității. Totuși, de cele mai multe ori gândurile sunt doar o interpretare a realității. De exemplu, în cazul elevului, dacă

aceste interpretări se repetă frecvent pot duce la formarea unei stime de sine negative, la neîncredere, la scăderea performanțelor sociale și școlare, la demisii și retrageri comportamentale. Figura 5.2 și tabelul 5.1 redau relația dintre componentele cognitive, emoționale și comportamentale. De multe ori așa numitele comportamente neadaptative ale elevului pot să fie, într-o măsură mai mare sau mai mică, consecințele unor etichete atribuite în mod repetat de adult copilului ("*nu ești bun de nimic*", *ești cel mai leneș din clasă*'). Aceste etichete determină un anumit tip de procesare informațională despre sine ("*nu sunt bun de nimic*"), o emoție (furie, dezamăgire, teamă, tristețe) și un comportament consecutiv gândului și emoției (comportamentul de leneș, de copil rău).

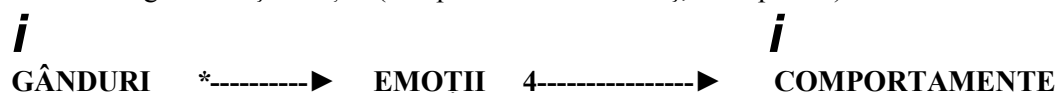


Figura 5.2. Relația cogniție-emoție-comportament

Tabelul 5.1 Exemple ale relației dintre gânduri, emoții și comportamente la elevi

Cogniții	Emoții	Comportamente
"Nu voi reuși la examen!"	Stres, nervozitate	Reducerea timpului acordat învățării, implicarea în alte activități diferite de cele de învățare Supraînvățarea care poate determina oboseală și ulterior reducerea performanțelor școlare
"Este inutil să învăț!"	Nemulțumire	Neimplicare
"Nu am nici 0 calitate."	Resemnare, Neîncredere	Izolare

Tendințe dezadaptative ale gândirii

Vom analiza în continuare câteva din interpretările negative ale realității -sau tendințe dezadaptative ale gândirii - precum și efectele lor asupra vieții cotidiene.) Denumite și *oimorsnt~cliriiiivē* aceste tendințe dezadaptative ale gândirii pot avea ca punct de plecare experiențe negative din copilărie dar și de mai târziu, precum și preluarea modelelor de interpretare a realității ale părinților și altor persoane semnificative (profesori, rude). Judecățile pe care le fac părinții și profesorii asupra persoanelor și situațiilor de viață sunt preluate de copii și devin astfel tipare de interpretare a propriei persoane, a realității prezente și viitoare. De

52

Personalitatea copilului și adolescentului

exemplu, părinții pot afirma frecvent: *"oamenii sunt răi, nu poți deci să ai încredere în nimeni"*.

Copilul sau adolescentul preia acest tipar de gândire al părinților care îi va putea produce anxietate socială (teamă nejustificată de a cunoaște alte persoane).

Pentru mulți copii, calificativele negative pe care le adresează adulții, părinți sau profesori ("*nu ești bun de nimic, n-o să ajungi nimic*") devin un tipar defectuos de autoapreciere (pentru că sunt generalizări care pornesc din fapte singulare, pentru că minimizează calitățile și reliefează defectele). Acest tipar creează complexe de inferioritate, blochează șanse de a-l contraria prin teama de implicare și prin activarea gândului (tiparului) *"nu sunt bun de nimic, nu are sens să încerc deoarece va urma un nou eșec"*.

Descriem în continuare câteva din [erorile de gândire/care apar cu cea mai mare frecvență:

1. Suprageralizarea

Pe baza unui eveniment singular se fac generalizări asupra unor situații variate. Ele se manifestă în limbaj prin utilizarea unor așa numiți cuantificatori universali, ca de exemplu *"întotdeauna"*, *"niciodată"*, *"de fiecare dată"*, *"totul"*. La școală profesorul (sau părintele acasă) poate spune elevului (copilului): *"niciodată nu ești atent la ceea ce-ți spun"*. Aceste generalizări creează implicit premisele conservării și perpetuării comportamentelor negative. Raționamentul este simplu și funcționează implicit: *"dacă tot sunt un impertinent irecuperabil mă voi comporta în consecință"*. De fapt, sunt anulate șansele de schimbare (vezi efectele negative ale utilizării etichetelor). De aceea se recomandă utilizarea unor cuantificatori particulari de genul: *"uneori se întâmplă"*, *"de data aceasta"*, *"în această situație / caz"* etc.

2. Personalizarea

Consideri că ești singurul responsabil pentru un eveniment negativ sau neplăcut, când de cele mai multe ori, de fapt, există o prea mică bază pentru această concluzie. Exemplu: *"Din vina mea colegii nu se simt bine cu mine."*

3. Gândirea în termeni de 'alb - negru'

Se referă la tendința de autoevaluare, de a-i evalua pe alții și de a evalua situația în care te afli în categorii extreme. Este un mod de a raționa extremist, lipsit de nuanțe. Dacă un rezultat nu este conform speranțelor noastre îl considerăm un eșec total. Exemple: "Ori sunt cel mai bun din clasă la materia X, ori nu mai învăț deloc"; "trebuie să intru la facultate, altfel înseamnă că nu sunt bun de nimic."

4. Saltul la concluzii

Ajunși la o concluzie negativă chiar și atunci când nu ai suficiente informații pentru a lua o decizie corectă și realistă. Exemplu: "Pentru că nu am reușit să rețin o formulă matematică nu am o memorie bună." sau "Pentru că nu am înțeles suficient de bine lecția, cred că nu pot să învăț la acea materie."

53

Consiliere educațională

5. Catastrofizarea sau deformarea selectivă

Supraevaluezi propriile (greșeli, în timp ce subevaluezi aspectele pozitive ale comportamentului tău sau ale unei situații. Îți exagerezi greșelile și îți minimizezi calitățile. Această viziune distorsionată are ca și consecințe o stima de sine scăzută, lipsa încrederii în sine. De exemplu, poate fi cazul unei adolescente care petrece o seară excelentă cu prietenii, dar care nu reține după aceea decât o reflecție anodină pe care a făcut-o una din colege în legătură cu îmbrăcămintea ei.

6. Folosirea lui 'trebuie'

Impunerea de către adulți a unor standarde prea ridicate, nerealiste poate duce la descurajare și neîncredere din partea copilului sau adolescentului. Inducerea la copil a ideii că trebuie să fie mereu echilibrat, stăpân pe sentimentele lui, că oamenii normali nu sunt niciodată neliniștiți, va duce la ideea greșită a unui perfecționism emoțional.

Exemple: "Trebuie să fii cel mai bun" sau "Trebuie să reușești cu orice preț să obții ceea ce ți-ai propus". Nerealizarea acestor standarde duce la descurajare și neîncredere, elevul ajungând să fie convins că nu are valoare dacă nu atinge standardele impuse.

Modalități de ameliorare a tendințelor dezadaptative

Utilizarea distorsiunilor descrise poate fi situațională sau poate deveni un obicei. Frecvența distorsiunilor în modul de gândire sunt indicatori ai unei imagini de sine pozitive sau negative. Astfel, perceperea și prelucrarea selectivă a informației negative, gândirea bipolară (cu accentuarea extremei negative), amplificarea eșecurilor personale pot fi indicii unei stări depresive.

În scopul ameliorării distorsiunilor cognitive se impun doi pași: (a) identificarea; (b) schimbarea modului disfuncțional de gândire. Pentru aceasta subliniem câteva recomandări:

- luarea în considerare a aspectelor specifice unei situații (un comportament într-un context are o anumită semnificație decât în alt context);
- extragerea concluziilor corecte pe baza unor premise corecte - atenție la prejudecăți;
- a gândi lucrurile nuanțat;
- evitarea generalizărilor și suprageneralizărilor.

Concluzie:

Gândurile (cognițiile) nu sunt decât interpretări ale realității. Unele dintre aceste interpretări sunt negative și neconstructive. Emoțiile sunt strâns legate de gândurile și interpretările noastre. Cognițiile despre sine, lume și viitor ale copiilor sunt deseori rezultatul aprecierilor celorlalți. Putem schimba sau controla cel puțin parțial emoțiile și comportamentele prin modificarea gândurilor și interpretărilor negative. Dar mai important este să încercăm să prevenim gândurile disfuncționale prin evitarea utilizării etichetelor negative.

54

Personalitatea copilului și adolescentului

5.4. Nivelul emoțional

Emoțiile sunt trăiri subiective ce rezultă din acordul sau (discrepanța dintre trebuințele sau expectanțele unei persoane și realitate). Ele sunt stări interne caracterizate prin: reacții fiziologice, gânduri specifice și expresii comportamentale. I Emoțiile sunt asociate cu modificări la nivelul proceselor fiziologice ce au loc în corpul nostru. Exemplificăm câteva din aceste procese: înroșirea feței, transpirație, modificări ale tensiunii musculare, ale pulsului, respirației etc. Din categoria reacțiilor comportamentale fac parte expresiile faciale (râs, plâns, zâmbet) privirea, postura, gestică, tonul vocii, mersul și alte semne ale limbajului trupului! Nivelul fiziologic este

cel "care *determină* intensitatea trăirii emoționale, în timp ce nivelul cognitiv determină *tipul și calitatea* emoției (vezi tabelul 5.2). în funcție de calitatea/tipul emoției vorbim de afectivitate pozitivă și afectivitate negativă. în funcție de criteriul stabilității în timp a emoției deosebim:

1. *emoția ca șjgrg* - generată de un stimul, o situație. Toți avem momente când ne simțim veseli, triști, furioși în funcție de evenimentele trăite sau de cele anticipate;

2. *emoția ca trăsătură* - se referă la tendința generală de a ne simți într-un anumit mod sau la ușurința cu care stimulii/situațiile/evenimentele ne activează emoția: mă simt anxios în fața unui examen, când trebuie să călătoresc, când întâlnesc persoane noi, când merg la medic etc.

Tabelul 5.2. Clasificarea emoțiilor în funcție de evenimentele anticipate și trăite

Tipul evenimentelor anticipate

Se întâmplă

Nu se întâmplă

Evenimente anticipate pozitive Evenimente anticipate negative

Bucurie

Frustrare, Resemnare,

Iri labilitate

Tristețe Eliberare

Afectivitatea negativă este efectul repetitiv al trăirilor emoționale negative și se manifestă prin:

- *anxietate*: stare de neliniște sau teamă, ce derivă din anticiparea sau perceperea unor pericole, însoțită de anumite manifestări somatice: palpitații, respirații rapide și superficiale, transpirații;
- *depresie*: evaluare depreciativă de sine, lume și viitor;
- *iritabilitate*: tendința de a evalua lumea ca ostilă și de a reacționa prin reacții de frustrare, mânie, agresivitate;
- *lipsa de speranță*: percepția negativă a viitorului;
- *sentiment de neajutorare*: lipsa perceperii controlului personal, al eficacității personale.

55

Consiliere educațională

Afectivitatea pozitivă se referă la stările și trăsăturile emoționale care induc percepții pozitive de sine (stima de sine, autoeficacitate), ale lumii (sentiment de coerență, controlabilitate) și ale viitorului (optimism).

Un rol esențial în prevenirea afectivității negative îi revine educației afective. Acest concept educațional este strâns legat de cel de inteligență emoțională. Inteligența emoțională (IE) se referă la abilitatea persoanei de a (1) identifica; (2) exprima; și (3) controla emoțiile. Figura 5.3 redă componentele inteligenței emoționale. În cadrul orelor de consiliere pot fi abordate teme care vor facilita procesul de identificare și denumire a emoțiilor, simbolismul emoțiilor, de exprimare a emoțiilor, manifestările comportamentale ale emoțiilor, sursele emoțiilor, responsabilitatea emoțiilor, reacțiile emoționale, emoțiile complexe, consecințele emoțiilor, miturile despre emoții\

<i>Conștientizarea de sine</i>	► <i>Conștientizarea socială</i>
<ul style="list-style-type: none"> • încredere în sine • Identificarea și recunoașterea propriilor emoțiilor • Adaptabilitate la situații noi • Auto-eficacitatea • Auto-evaluarea acurată 	<ul style="list-style-type: none"> • Respectul celui alt • Recunoașterea nevoilor celorlalți • Empatia • Capacitate de organizare • Oferirea și căutarea de ajutor
IE	
<p>T</p> <p>Managementul personal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exprimare emoțională și comportamentală • Autocontrolul reacțiilor emoționale și comportamentale 	<ul style="list-style-type: none"> • Deprinderi sociale • Abilități de comunicare • Managementul conflictelor • Colaborare și abilitatea de a lucra în grup

<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilitate • Adaptabilitate • Orientarea spre acțiune • Planificarea viitorului 	<ul style="list-style-type: none"> • Abilități de organizare și coordonare
--	---

Impact pozitiv asupra celorlalți **Figura 5.3. Componentele inteligenței emoționale**

56

Personalitatea copilului și adolescentului

Miturile emoțiilor

- Există un mod potrivit pentru a simți în orice situație.
- A-i lăsa pe ceilalți să-ți cunoască emoțiile este un semn de vulnerabilitate.
- Emoțiile negative sunt distructive.
- A-ți exprima emoțiile este un semn de lipsă de control.
- Emoțiile apar fără nici un motiv.
- Unele emoții sunt ridicole și stupide.
- Toate emoțiile negative sunt rezultatul unei atitudini personale negative.
- Dacă prietenii mei nu aprobă modul meu de a simți, înseamnă că nu ar trebui să simt astfel.
- Celelalte persoane pot să judece mai bine emoțiile și sentimentele mele.
- Emoțiile negative trebuie ignorate.
- Bărbații nu își exteriorizează emoțiile

Emoțiile și mecanismele de apărare

t Zilnic suferim amenințări la adresa respectului față de noi înșine (a stimei de sine), ne simțim inferiori, umiliți, vinovați, nesiguri, insuficient iubiți. Chiar și aspectele mai mărunte ale vieții ne fac rău uneori: greșim la un examen, facem o gafă socială, ne îmbrăcăm nepotrivit pentru o ocazie. Dacă aceste realități sunt ușor constatabile la persoanele adulte, cu atât mai mult și mai dureros sunt resimțite de adolescenți, vârstă caracterizată printr-o dorință exacerbată de afirmare și acceptare socială. De aici rezultă vulnerabilitatea accentuată a adolescentului la presiunile și adversitățile mediului. I

| Consecința experiențierii situațiilor sociale jenante sau neplăcute va crea premisele apariției unui anumit disconfort, a anxietății sau a unui sentiment de frustrare/. Rezultatul se va concretiza în încercarea de a "repara rana". În acest spațiu creat, între situația socială frustrantă și Eul personal, intervin mecanismele de apărare. Ele funcționează ca soluții tampon, ameliorând impactul adversităților și amenințărilor din mediu la adresa Eului (figura 5.4).

REALITATE

Figura 5.4. Rolul de tampon al mecanismelor defensive

57

Consiliere educațională

Mecanismele de apărare sunt stratageme ale psihicului uman de a reduce, controla sau tolera disconfortul, tensiunea generată de solicitările interne sau externe, care depășesc resursele personale de a le face față. [Este important ca profesorul consilier să cunoască mecanismele de apărare cele mai frecvent utilizate, deoarece cunoașterea lor va schimba percepția, înțelegerea și interpretarea unor comportamente ale elevilor. I

- *Intellectualizarea* este mecanismul concretizat prin supralicitarea aspectelor cognitive ale unei probleme și distanțarea (uneori blocarea) de componenta emoțională. Exprimarea emoțiilor și conflictelor se face sub forma unor discursuri abstracte. Acest mecanism se poate manifesta prin propensiunea adolescenților de a purta discuții interminabile pe teme de religie, filosofie, politică și sensul vieții. În timpul acestor "sesiuni", ei de fapt sunt interesați de propria identitate, încercând să-și consolideze sistemul de valori pe baza abilității de a opera cu abstracțiuni. Această manifestare e considerată intelectualizare, deoarece în timpul speculațiilor lor intelectuale ei caută să rezolve anxietățile vizavi de persoana lor și lume.
- *Negarea* - este mecanismul prin care o persoană nu recunoaște existența unei probleme. Exemplu: "Nu mă deranjează că am luat nota 4 la biologie." Se neagă astfel vulnerabilitatea personală, emoțiile negative.
- *Regresia* - este mecanismul prin care persoana confruntată cu o problemă recurge la "soluții" specifice unei etape anterioare dezvoltării sale psihice. E vorba de acele etape în care a avut experiențe

de viață agreabile și care i-au conferit securitate și satisfacții mai mari. Exemplu: copilul merge la școală cu păpușa sa, sau elevul supus presiunilor școlii reacționează prin suptul degetului sau rosul unghiilor. Un adolescent poate reacționa la frustrări prin accese de plâns sau de furie.

- *Represia* - nemanifestarea emoțiilor și cognițiilor intolerabile, dureroase prin eliminarea lor din câmpul conștiinței. Prin mecanismul represiei, sentimentele, amintirile și impulsurile inacceptabile sau în dezacord cu exigențele eului social sunt menținute în afara câmpului conștiinței. Exemplu; *"Nu sunt supărat pe tine!"*.

- *Identificarea* - tendința de a prelua comportamente ale altor persoane cu scopul de a-și crește valoarea personală. Exemplu: adolescenții care se îmbracă la fel ca și idoli lor.

"~"_____

- *Proiecția* - atribuirea altor persoane a unor emoții, atitudini sau comportamente dezonorante pe care subiectul refuză să le recunoască și să și le asume, deși acestea îi aparțin. Prin mecanismul proiecției are loc atribuirea propriilor erori sau probleme, altora. De exemplu, un adolescent își acuză prietena că flirtează cu alți băieți când de fapt el este cel care flirtează. (cu. vAîl- -J wjX \ I

- *Raționalizarea* - formularea de justificări pentru unele comportamente și sentimente proprii, indezirabile. De cele mai multe ori utilizăm raționalizarea pentru a ne proteja stima și imaginea de sine, pentru a fi acceptați social și pentru a ne accepta pe noi înșine. Funcția acestui mecanism este de a face

58

i

Personalitatea copilului și adolescentului

comportamentul nostru inacceptabil mai rațional și mai tolerabil. Să subliniem faptul că raționalizarea, ca și alte mecanisme defensive, acționează la modul inconștient. Exemple: *"Toți colegii au mers la discotecă, eu nu puteam rămâne acasă."*

- *Compensarea* - este acțiunea de contrabalansare a unei deficiențe de natură fizică sau psihică. Ea se concretizează prin dezvoltarea unor comportamente alternative Ca soluție la aceste probleme. Presimțind eșecul într-un domeniu de activitate individul va căuta să obțină performanțe într-un alt domeniu colateral. Exemplu: un elev cu constituție fizică mai fragilă va căuta să fie foarte bun la învățătură. Vorbim de *supracompensare* în situația în care contrabalansarea se face tocmai pe linia deficienței constatate: un elev timid încearcă să devină liderul clasei.

- *Conversia* - constă în exprimarea unor conflicte sau tensiuni psihice în reacții somatice (dureri de cap, de stomac, indispoziții). Exemplu: un elev înainte de teză simte greață, dureri abdominale, cefalee.

Mecanismele de apărare operează în mod inconștient. Folosite adecvat, funcționând cu o anumită flexibilitate și pe termen scurt, pot facilita adaptarea la situațiile stresante. De pildă, raționalizarea unui eșec face eșecul mai suportabil. De asemenea, mecanismele defensive pot avea o influență benefică asupra conservării stimei de sine. Dacă însă se permanentizează și acționează decontextualizat, devin dezadaptative.

Aceste strategii autoprotective sunt obișnuite, dar nu reprezintă întreg repertoriul de acțiuni de adaptare al persoanei. Adesea ne confruntăm cu realitatea, înfruntând direct vina, frica, gafele. În această situație intervin mecanismele de adaptare (coping). Acestea sunt discutate în capitolul despre stres (vezi capitolul 12).

(§) 5.5. Nivelul comportamental

)

Răspunsul la întrebarea "Cum este elevul George?" poate fi dat în termenii:

"Este inteligent și conștiincios" sau *"își face regulat temele"*. Fiecare din cuvintele subliniate sunt termeni ce desemnează câte o caracteristică. În descrierea unei persoane cel mai frecvent ne bazăm pe enumerarea unei multitudini de caracteristici, trăsături. Acestea sunt moduri facile de a descrie o persoană, ce integrează observațiile asupra comportamentelor ei. Totuși aceste descripții ridică o serie de probleme. Dat fiind faptul că trăsăturile nu sunt observabile - ele există doar în mintea noastră - lasă deschisă posibilitatea multor interpretări individuale și implicit a comiterii unor erori. Deseori descripțiile pe baza trăsăturilor sunt, pe de o parte imprecise, iar pe de altă parte, nu ne oferă informații despre modul cum

trăsăturile ne influențează comportamentele.

59

Consiliere educațională

Descrierea adolescentului George ca fiind conștiincios ridică problema dacă manifestă această trăsătură în toate situațiile de viață. Mischel (1986) a realizat un studiu asupra onestității mai multor elevi, aflați în diverse situații: la școală, acasă, când erau singuri sau când erau în compania prietenilor. Constatarea studiului a fost următoarea: elevii care au manifestat o lipsă de onestitate la școală (în sensul că au încercat să copieze) nu au manifestat cu necesitate aceeași trăsătură într-o altă situație, cum ar fi o competiție athletică. Astfel, utilizarea descrierilor unei persoane, mai precis a caracterizării ei în termeni de trăsături ar trebui să se facă cu anumită reticență și cu multă precauție. Alternativa ar fi aceea a utilizării unor descriptori comportamentali situaționali și specifici. Avantajele descrierii pe baza comportamentelor sunt:

- descrierile sunt mult mai specifice și mai detaliate;
- permit intervenții mai țintite;
- promovează individualitatea subiectului - unii sunt mai amabili într-un fel, alții în alt fel, unul este anxios într-o situație, alții în alta.

Există riscul să generalizăm unele comportamente specifice și să le subsumăm unei etichete (o trăsătură de personalitate). Saltul de la comportamente specifice (C1, C2) la o trăsătură de personalitate nu oferă decât pseudoexplicații pentru comportamentele aferente. Comportamentele umane au o cauzalitate complexă și simpla lor etichetare nu este suficientă pentru identificarea soluțiilor în rezolvarea unei probleme.

Efectele negative ale utilizării etichetelor comportamentale:

- *întăresc comportamentul* - dacă unei persoane i se atașează frecvent o etichetă negativă ajunge să se comporte conform acelei etichete (ex. "ești timid" - copilul ajunge să creadă că este o persoană timidă și se comportă în consecință);
- *atribuie anumite roluri* — aceste roluri puțin măgulitoare diminuează șansele persoanei etichetate, "închisă într-un rol" (de ex., elevul căruia îi este atribuit de către profesor rolul de "indisciplinatul clasei" se identifică cu rolul, și-l asumă și se comportă în consecință);
- *reduc șansele de dezvoltare personală* (ex. "elevul X este slab la matematică" - elevul nu va face eforturi de îmbunătățire a performanțelor sale școlare);
- *reduc motivația de schimbare* (ex. "Oricum nu sunt talentat la materia asta, nu are sens să fac eforturi pentru a fi mai bun. ");
- *favorizează apariția ideilor preconcepute* (ex. profesorii își modifică comportamentul față de elevii etichetați "inteligenti" sau "neinteligenti" - profesorii au tendința să acorde o atenție sporită și un suport emoțional mai semnificativ copiilor "inteligenti", în detrimentul celor "neinteligenti").

60

Personalitatea copilului și adolescentului

5.6. Interacțiunea nivelelor

Psihologul Eric Berne (Lassus, 2000) descrie într-un limbaj accesibil modul în care cele trei nivele: cognitiv, emoțional și comportamental interacționează în structura de personalitate și maniera în care influențează persoana. Modelul lui Berne propune structurarea personalității în Jrei-stări—aje Eului (figura 5.5). În fiecare dintre noi există aceste stări de la o vârstă fragedă și până la una înaintată. VLuăm deci zii, ne comportăm, reacționăm în funcție de dominanța unei stări a Eului asupra celorlalte sau în funcție de echilibrul în care acestea se află. Există persoane care sunt dominate de unul dintre Euri și, în consecință, se comportă conform caracteristicilor acestuia, indiferent de situație sau de persoanele cu care se relaționează. Cazul ideal este acela în care cele trei stări ale Eului sunt în echilibru și reacționăm adaptat la situația în care ne aflăm.

EUL DE PARINTE

EUL DE ADULT

EUL DE COPIL

NIVEL ATITUDINAL ȘI COMPORTAMENTAL

NIVEL COGNITIV

NIVEL AFECTIV

Figura 5.5. Stările Eu-lui

Eul de părinte cuprinde cerințele, valorile, regulile, normele, opiniile, judecățile pe care o persoană le-a interiorizat. Eul de părinte poate fi definit sintetic prin cuvântul *trebuie*. Subdimensionarea Eului de părinte poate să ducă la comportamente dezadaptative prin ignorarea și încălcarea oricărei reguli și

norme.

61

Consiliere educațională

O persoană cu un Eu de părinte dominant încearcă să se impună în permanență în fața celorlalți, să domine, să comande, să judece, să critice sau să îi devalorizeze pe ceilalți. Alteori Eul de părinte se manifestă preponderent prin comportamente de protecție, de încurajare și de ajutor. O persoană (copil, adolescent, adult) este dominată de Eul de părinte atunci când are tendința să:

folosească un comportament autoritar (voce, gesturi, intonație)

judece pe alții

impună

dea ordine

amenințe

emită reguli care nu admit replică

blameze sau să:

protejeze/supraprotejeze

consoleze

își ofere serviciile în locul altei persoane.

Eul de adult caracterizează comportamentul realist, logic și rațional. Eul de adult este cel care pune întrebări, care menține atitudinea noastră de curiozitate și interogări asupra lumii; poate fi definit sintetic prin cuvintele: "*cine, când, cum, ce?*". Eul de adult este cel care:

se informează

compară

evaluatează

analizează

învață

reflectează

înțelege

comunică

ia decizii gândite

rezolvă probleme

negociază.

Eul de adult permite integrarea armonioasă și un echilibru între dorințe, plăceri (Eul de copil) și norme/valori (Eul de părinte). Eul de adult facilitează eficiența și reușita în atingerea scopurilor propuse. În situații de decizii, persoana cu un Eu de adult bine conturat, își ascultă Eul de părinte și de copil dar hotărăște adultul. O persoană care se află permanent în starea de adult și își reprimă Eul de copil, devine o persoană exagerat de rațională, calculată, realistă sau pragmatică; fantezia, spontaneitatea și plăcerea micilor bucurii ale vieții nu îi sunt caracteristice.

Eul de copil însumează emoțiile, satisfacțiile, plăcerile și neplăcerile, regretele, anxietățile și temerile, mânia și furia. Este starea prin care se exprimă

62

Personalitatea copilului și adolescentului

spontan trebuințele și dorințele noastre, emoțiile și sentimentele. *Doresc, îmi place*, sunt cuvintele care definesc Eul de copil. Eul de copil reprezintă totodată și resursa de creativitate, intuiție, spontaneitate. Eul de copil este cel care:

- se bucură
- se întristează
- râde
- plânge
- respinge
- are fantezii
- are preferințe
- are neliniști
- se înfurie dar poate fi și:
- "mic tiran"
- necontrolat

- egocentric
- manipulator.

Așa cum am arătat, în fiecare persoană se dezvoltă cele trei stări ale Eului. Stările Eului conțin gânduri și raționamente, emoții și sentimente, norme și comportamente. Nici una dintre ele nu este mai bună sau mai importantă decât celelalte două. O bună adaptare presupune actualizarea Eului potrivit situației în care ne aflăm. În funcție de tipul de educație din familie și școală, cele trei stări ale Eului se dezvoltă armonios sau în disproporție. Din nefericire, prin modele și strategii educative neadecvate, se hipertrofiază una dintre dimensiuni în defavoarea celorlalte (acest lucru poate fi constatabil atât la copil și adolescent cât și la adult și vârstnic). De exemplu, o educație rigidă, plină de constrângeri poate duce la exacerbarea Eului de părinte; o educație excesiv de liberală sau de protectoare conduce la augmentarea Eului de copiii. Părintele, profesorul, adultul în general, trebuie să încerce să ofere modele comportamentale care să demonstreze copilului și elevului echilibrul celor trei structuri. Este de dorit ca un profesor să arate elevilor săi că știe să râdă, să glumească, să se simtă bine, că are neliniști și temeri; imaginea clasică a dascălului "din spatele catedrei", inabordabil, doct, cu rol exclusiv de informare și evaluare, trebuie să devină una vetustă, un clișeu de găsit doar în cărțile de istoria pedagogiei. /

Comunicarea pozitivă -între, două sau mai multe persoane necesită o Comunicare paralelă între structuri (vezi figura 5.6). Când, de exemplu, răspund cu Eul parental unei persoane care mi s-a adresat cu Eul de copil, comunicarea se blochează; am răspuns unei emoții, dorințe cu o regulă sau restricție. Tranzacțiile paralele sunt cheia succesului în comunicare. Armonia celor trei stări și actualizarea lor adecvată situației sunt o condiție pentru starea noastră de bine, copil sau adult, profesor sau elev.

63

Consiliere educațională

Figura 5.6. Comunicare paralelă și încrucișată între Eu-rile a două persoane

Concluzii

1. Personalitatea este un proces, ce se dezvoltă de-a lungul întregii existențe.
2. Fiecare segment al existenței trebuie înțeles ca o rezultantă a etapelor care îl preced.
3. Acest progres continuu de modelare a personalității, prin interacțiunea susținută a factorilor genetici (componenta moștenită) cu factorii de mediu (componenta dobândită), poate fi înțeles cel mai bine prin analiza fiecăruia din nivelurile de funcționare a personalității umane: cognitiv, emoțional, comportamental și biologic, precum și prin coroborarea lor.

Bibliografie:

Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York: Grove Press, Inc.

Kagan, J. (1971). *Personality development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Mischel, W. (1986). *Introduction to Personality*. New York: Holt.

Thomas, A. and Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/ Mazel.

De Lassus, R. (2000). *Analiza Tranzacțională*. București: Teora.

64

Capitolul 6

AUTOCUNOAȘTERE ȘI DEZVOLTARE PERSONALĂ

6.1. Principiile psihologiei centrate pe persoană

Cunoașterea și (acceptarea de sine) sunt variabile fundamentale în funcționarea și adaptarea optimă la mediu social, în menținerea sănătății mentale și emoționale. Familia și Școala sunt instituțiile cheie care creează cadrul în care copii și adolescenții se pot dezvolta armonios în funcție de interesele și aptitudinile proprii. Familia și școala devin astfel locul predilect unde elevul începe să se descopere pe sine, să își contureze o imagine despre propria persoană, să își dezvolte încrederea în sine.

Un copil sau adolescent are nevoie să simtă că nu este necesar ca el să fie premiant sau olimpic pentru a fi iubit, acceptat și respectat. Afecțiunea, aprecierea, respectul nu trebuie condiționate de performanțe școlare sau de altă natură (ex. sportive). Atât timp cât școala se va raporta apreciativ doar la elevii performanți, pentru majoritatea elevilor ea rămâne o instituție care "amenință" imaginea de sine și starea de bine. Respectul, aprecierea, recompensa sunt stimuli ce încurajează dezvoltarea

personală, previn și remediază atitudini și comportamente deficitare sau problematice. Conform psihologiei umaniste dezvoltată de Carl Rogers și Abraham Maslow, fiecare persoană este valoroasă în sine. Prin natura sa umană, are capacitatea de a se dezvolta și de a-și alege propriul destin, de a-și valida calitățile și caracteristicile pozitive în măsura* în care mediul creează condițiile de actualizare a sinelui. Acceptarea necondiționată (indiferent de performanțe) și gândirea pozitivă (convingerea că fiecare persoană are ceva bun) sunt atitudini care favorizează dezvoltarea personală. Aceste atitudini fundamentale, alături de empatie, respect, căldură, autenticitate și congruență (prezentate în capitolul 3) sunt condiții esențiale nu numai pentru un bun psiholog sau profesor-consilier. Este de dorit ca atitudinile enumerate să devină repere comportamentale pentru fiecare părinte, profesor și educator. Învățământul modern, centrat pe elev, are ca filosofie teoria psihologiei umaniste iar principiile sale aplicative sunt:

- fiecare elev este unic și are o individualitate proprie;
- fiecare elev dorește să se simtă respectat;
- nu pretinde atitudini și comportamente similare din partea elevilor;
- respectă diferențele individuale;

65

Consiliere educațională

încurajează diversitatea;
nu generalizează comportamentele prin etichete personale și caracterizări globale ale persoanei;
evaluează doar comportamentul specific;
exprimă deschis încrederea în capacitatea de schimbare pozitivă;
nu face economie în aprecieri pozitive ale comportamentelor elevilor;
subliniază rolul stimei de sine ca premisă în dezvoltarea personală;
recunoaște rolul esențial al sentimentului de valoare personală în sănătatea mentală și emoțională.

6.2. Cunoașterea de sine și imaginea de sine

(3) Cunoașterea de sine se dezvoltă odată cu vârsta și cu experiențele prin care trecem. Pe măsura ce persoana avansează în etate, dobândește o capacitate mai mare și mai acurată de auto-reflexie. Totuși, niciodată nu vom putea afirma că ne cunoaștem pe noi înșine în totalitate; cunoașterea de sine nu este un proces care se încheie odată cu adolescența sau tinerețea. Confruntarea cu evenimente diverse poate scoate la iveală dimensiuni noi ale personalității sau le dezvoltă pe cele subdimensionate. Cunoașterea de sine este un proces cognitiv, afectiv și motivațional dar suportă influențe puternice de mediu.

Imaginemă de sine referă la totalitatea percepțiilor privind abilitățile, atitudinile și cumpunctamemle personale. Imaginea de sine poate fi înțeleasă ca o reprezentare mentală a propriei persoane sau ca o structură organizată de cunoștințe declarative despre sine care ghidează comportamentul social. Altfel spus, imaginea de sine presupune conștientizarea a "cine sunți" și a "ceea ce pot să fac eu". Imaginea de sine influențează atât percepția lumii cât și a propriilor comportamente. O persoană cu o imagine de sine săracă sau negativă va tinde să gândească, să simtă și să se comporte negativ. De exemplu, un elev care se percepe pe sine ca o persoană interesantă, va percepe lumea din jurul său și va acționa complet diferit față de un alt elev care se vede pe sine drept o persoană anostă. Imaginea de sine nu reflectă întotdeauna realitatea. O adolescentă cu o înfățișare fizică atractivă se poate percepe ca fiind urâtă și grasă și invers.

Cunoașterea de sine și formarea imaginii de sine sunt procese complexe ce implică mai multe dimensiuni. Imaginea de sine o structură omogenă, în cadrul imaginii de sine facem distincția între Eul (șinele) real, Eul (șinele) viitor și Eul (șinele) ideal.

Eul real sau **Eul actual** este rezultatul experiențelor noastre, cadrului social și cultural în care trăim.

Eul real cuprinde:

- **Eul fizic:** structurează dezvoltarea, încorporarea și acceptarea propriei corporalități. Imaginea corporală se referă la modul în care persoana se percepe pe sine și la modul în care ea/el crede că este perceput de ceilalți.

Cu alte cuvinte, imaginea corporală determină gradul în care te simți

66

Autocunoaștere și dezvoltare personală

confortabil în și cu corpul tău. Dacă imaginea ideală a Eului corporal este puternic influențată de factori culturali și sociali (ex. standarde de siluetă) și nu corespunde Eului fizic, poate genera sentimente de nemulțumire, neîncredere, furie, izolare. Discrepanța dintre Eul fizic real și cel cultivat de mass-media determină numărul mare de tulburări de comportament alimentar de tip anorectic în rândul adolescenților. În fiecare an, în Statele Unite ale Americii, peste 200.000 de tinere fete decedază din cauza anorexiei. Orele de consiliere pot să vizeze dezvoltarea la fete a unei imagini corporale realiste și a capacității de analiză critică a standardelor impuse de lumea modei, muzicii și filmului. Nu este de neglijat nici numărul tot mai mare al băieților care recurg la substanțe anabolizante pentru a câștiga artificial în greutate și masă musculară.

- **Eul cognitiv** se referă la modul în care șinele receptează și structurează conținuturile informaționale despre sine și lume, și la modul în care operează cu acestea. Sunt persoane care rețin și reactualizează doar evaluările negative despre sine, alții le reprimă, iar unii le ignoră. Unii dintre noi facem atribuiri interne pentru evenimente negative, astfel încât ne autoculpabilizăm permanent, în timp ce alții fac atribuiri externe pentru a-și menține imaginea de sine pozitivă. Unele sunt persoane analitice, în timp ce altele sunt sintetice. În cadrul Eului cognitiv includem și memoria autobiografică, cu toate consecințele pe care le implică asupra personalității.

- **Eul emoțional (Eul intim sau Eul privat)** sintetizează totalitatea sentimentelor și emoțiilor față de sine, lume și viitor. De multe ori, persoana nu dorește să își dezvăluie șinele emoțional decât unor persoane foarte apropiate, familie, prieteni, rude. Cu cât o persoană are un Eu emoțional mai stabil cu atât va percepe lumea și pe cei din jur ca fiind un mediu sigur, care nu amenință imaginea de sine. Autodezvăluirea emoțională nu este percepută ca un proces riscant sau dureros. În general, Eul emoțional al adolescenților este labil. Curajul, bravura, negarea oricărui pericol pot alterna cu anxietăți și neliniști extreme. Copiii și adolescenții trebuie ajutați să-și dezvolte abilitatea de a identifica emoțiile trăite și de a le exprima într-o manieră potrivită situației, fără teama de ridicol sau de a-și expune "slăbiciunile". Inteligența emoțională nu conturează altceva decât tocmai această abilitate (vezi fișele 3 și 4 din anexe).

- **Eul social (Eul interpersonal)** este acea dimensiune a personalității pe care suntem dispuși să o expunem lumii; este "vitrina" persoanei. Dacă recurgem la comparații cu lumea plantelor, putem spune că unii dintre noi avem un Eu social de tip "cactus" (mă simt în siguranță doar când sunt defensiv și belicos), alții ca o "mimoză" (atitudinea defensivă este cea care îmi conferă protecție) sau ca o plantă care înflorește sau se usucă în funcție de mediul în care trăiește (reacționez în concordanță cu lumea

67

Consiliere educațională

înconjurătoare). Cu cât discrepanța dintre Eul emoțional și cel social este mai mare, cu atât gradul de maturare al persoanei este mai mic. O persoană imatură se va purta în general într-un anumit mod acasă, între prietenii apropiați și în alt mod (care să o securizeze) în cadrul interacțiunilor sociale.

- **Eul spiritual** reflectă valorile și jaloanele existențiale ale unei persoane. Eul acesta pe perspectivă, persoanele pot fi caracterizate ca fiind pragmatice, idealiste, religioase, altruiste, pacifiste.

Eul viitor (Eul posibil) vizează modul în care persoana își percepe potențialul—de—dezvoltare personală și se proiectează în viitor. Eul viitor încorporează repertoriul aspirațiilor, motivațiilor și scopurilor de durată medie și lungă. Eul viitor este o structură importantă de personalitate deoarece acționează ca factor motivațional în comportamentele de abordare strategică, și în acest caz devine *Eul dorit*. Eul viitor încorporează și posibilele dimensiuni neplăcute de care ne este teamă să nu le dezvoltăm în timp (de ex. alcoolice, singur, eșuat) și în acest caz poartă denumirea de *Eu temut*. Eul viitor sau posibil (fie el dorit sau temut) derivă din combinarea reprezentărilor trecutului cu ale viitorului. O persoană optimistă va contura un Eu viitor dominat de Eul dorit, pentru care își va mobiliza resursele motivaționale și cognitive; Eul temut, comportamentele evitative și emoțiile negative vor caracteriza o persoană pesimistă. Importanța Eului viitor în structura de personalitate, subliniază rolul familiei și al școlii în dezvoltarea la copii a atitudinii optimiste față de propria persoană și lume. Optimismul este energizant, directiv și constructiv, dă un sens și scop vieții. Spre deosebire de optimism, pesimismul are un efect inhibitiv, blocant, evitativ și distructiv și poate determina starea de alienare. Fiecare dintre aceste două Eu-uri viitoare are atașat un set emoțional - încredere, bucurie, plăcere, în cazul Eu-lui dorit; anxietate, furie, depresie, în cazul Eu-lui temut. Structura Eu-lui viitor și funcția lui motivațională implică nevoia de a fixa, a sublinia și a întări

aspectele pozitive ale elevului și de a evita etichetările negative care ancorează copilul în acele trăsături și comportamente negative. Putem vizualiza etichetările negative, care sunt de multe ori folosite de către adulți cu bună intenție dar cu rea știință, în imaginea unor pietre legate de picioarele copilului care trebuie să înoate într-un râu. "Anexându-i" aceste pietre, nu îi dăm copilului multe șanse să iasă din râu. Eul viitor, prin componenta sa dezirabilă (dorită) este simbolul speranței, și prin urmare are o importantă funcție de auto-reglare. Totodată, Eul viitor, prin componenta sa anxiogenă (de temut) este semnul neîncrederii și are efecte de distorsionare. Deci, adultul în rolul său de educator poate opta între a întreține speranțele copiilor și tinerilor (prin evaluări pozitive, oricât de mici ar fi acestea) sau neîncrederea (prin evaluări negative, chiar dacă acestea sunt făcute în scop de stimulare). Trebuie făcută distincția dintre Eul viitor și Eul ideal. **Eul ideal** este ceea ce ne-am dori să fim, dar în același timp suntem conștienți că nu avem resurse reale să ajungem. Eul viitor este cel care poate fi atins, pentru care putem lupta să îl materializăm, și prin urmare ne mobilizează resursele proprii; Eul ideal este, ca

68

Autocunoaștere și dezvoltare personală

multe dintre idealuri, o himeră. Când ne apropiem sau chiar atingem așa numitul ideal, realizăm că dorim altceva și acel altceva devine ideal. Alteori, Eul ideal nu poate fi niciodată atins (de exemplu, o adolescentă cu o înălțime mică care vizează să aibă statura și silueta unui manechin). Dacă o persoană se va cantona în decalajul dintre Eul real și cel ideal are multe șanse să trăiască o permanentă stare de nemulțumire de sine, frustrare și chiar depresie. Dominarea imaginii de sine de către Eul ideal este un fenomen destul de frecvent la adolescenți; ei doresc să devină persoane ca Madona sau Brad Pitt și se simt total dezamăgiți de propria personalitate și viață. Este bine ca adolescenții să învețe să facă diferența dintre Eul ideal și Eul viitor, cel din urmă conținând elemente realiste, deci realizabil. Eul ideal poate avea un rol pozitiv doar în măsura în care jalonează traiectoria Eului viitor și nu se inter pune ca o finalitate dorită.

6.3. Metode de autocunoaștere

Elemente externe și interne care concură la formarea imaginii de sine

Externe:

- Ajutați copilul și adolescentul să se descopere pe sine
- Încurajați autoreflexia
- Ajutați tinerii să își identifice structurile Eului
- Discutați cu elevii modul în care structurile Eului le influențează convingerile, emoțiile și comportamentele

Interne:

- Valorizați aspectele pozitive ale copilului și adolescentului
- Observarea propriilor gânduri, emoții, comportamente
- Informații verbale și nonverbale primite de la alte persoane
- Analiza retrospectivă a traiectului de viață
- Estimarea resurselor individuale și sociale
- Identificarea intereselor
- Analiza aspirațiilor și scopurilor
- Identificarea priorităților
- Analiza valorilor personale

O metodă eficientă de cunoaștere de sine este așa numita tehnică SWOT (inițialele de la cuvintele din limba engleză *strengths* = puncte tari, *weakness* = puncte slabe, *opportunities* = oportunități, *threats* = amenințări) (vezi fișa 5 din anexe). Metoda presupune identificarea de către elev:

1. a cât mai multe puncte tari în personalitatea sa, în convingerile, atitudinile și comportamentele sale (de exemplu: nu fumez, îmi place natura, am mulți prieteni, iubesc animalele, sunt vesel și optimist, am umor, dorm bine, mă simt iubit de părinți etc); este important ca elevul să nu considere "puncte tari" doar calități deosebite sau succese mari (de ex.: sunt primul în clasă, am câștigat concursul județean de atletism);

69

Consiliere educațională

2. a două sau trei puncte slabe pe care ar dori să le diminueze cât de curând sau poate chiar să le elimine (sunt dezordonat, mă irită ușor); nu este necesar să se epuizeze lista cu puncte slabe personale. Elevii se pot focaliza la un anumit moment doar pe una, două, maxim trei neajunsuri personale; scopul

este de a încerca ca acestea să fie depășite și nu ca elevul să se simtă copleșit de ele. Este important să evităm etichetarea lor ca *defecte*; cuvântul *neajuns* sau *punct slab* permite elevului să perceapă posibilitatea de remediere. Punctele slabe să nu fie descrise în termeni generali (de exemplu: nu sunt bun, nu sunt inteligent, nu sunt generos) ci să fie operaționalizate în aspecte mai concrete, observabile (de exemplu: am rezultate școlare slabe la chimie);

3. a oportunităților pe care se poate baza în dezvoltarea personală (de exemplu: am un frate mai mare care mă ajută, am prieteni suportivi, am părinți care mă iubesc, am camera mea, învăț la o școală bună, am resurse financiare, am acces la multe informații); se va discuta modul în care aceste oportunități pot și trebuie să fie folosite;

4. a amenințărilor care pot periclita formarea unei stime de sine pozitivă (de ex.: renunț ușor, conflicte în familie, părinți divorțați, situație financiară precară, părinte decedat, boală cronică); se va discuta modul în care aceste amenințări pot să influențeze stima de sine, dacă sunt amenințări reale sau imaginare și căile prin care pot fi ele depășite. Aceeași tehnică poate fi utilizată și în alte variante - de exemplu, patru

colegi sunt rugați să realizeze evaluările de tip SWOT pentru cel de-al cincilea coleg din grupul de lucru, respectând aceleași principii enumerate mai sus. Se vor discuta în grup evaluările, după care rolurile se inversează, astfel încât fiecare elev să primească evaluări SWOT de la grupul său de lucru. Se recomandă tehnica SWOT pentru analiza oricărei probleme cu care un elev/un grup de elevi se confruntă și a resurselor și punctelor vulnerabile în rezolvarea ei.

Pentru activitățile de autocunoaștere, vezi fișele 6-12 din anexe.

6.4. Autocunoaștere și intercunoaștere

Comunicarea interpersonală este una dintre sursele de autocunoaștere. Un cunoscut model teoretic care explică relația autocunoaștere - intercunoaștere este cel numit "fereastra lui Johari" (figura 6.1).

Modelul ne ajută să înțelegem proporția dintre informațiile pe care le știm noi despre noi înșine, capacitatea noastră de auto-dezvăluire și modul în care ne percep alții. Modelul are forma unei ferestre, în care fiecare din cele patru zone are o anumită semnificație. Prima zonă cuprinde acele informații care îmi sunt accesibile atât mie cât și celorlalți. Această zonă este denumită "fereastra deschisă" (atât pentru mine cât și pentru ceilalți). Cea de-a doua zonă cuprinde informații pe care ceilalți le-au sesizat la mine, fără ca eu să fiu conștient de ele. Astfel o persoană poate afla mai multe despre sine prin atenția acordată feed-back-ului pe care îl dau celelalte persoane. Zona a treia

70

Autocunoaștere și dezvoltare personală

cuprinde informații pe care numai eu le conștientizez și le știu despre mine, dar nu sunt dispus să le exteriorizez; ele sunt, prin urmare, inaccesibile pentru celelalte persoane. Aceste informații devin publice doar în situația în care persoana dorește acest lucru, prin auto-dezvăluiri. Zona a patra cuprinde informații care nu îmi sunt accesibile nici mie, nici celorlalți. Pot accesa aceste informații, pot să aflu mai multe despre mine, doar dacă îmi dezvolt abilitățile de autocunoaștere (unul dintre obiectivele fundamentale ale orelor de consiliere și orientare). Dimensiunile "ferestrei" sunt relative, în funcție de starea afectivă a persoanei, natura relației cu interlocutorul, subiectul în discuție.

	Informații pe care le știu despre mine	Informații pe care nu le am despre mine
Informații accesibile altora	I. Deschis către mine	II. Închis către mine
Informații inaccesibile altora	III. Închis către alții	IV. Blocat

Figura 6.1. Fereastra lui Johari

Există mai multe stiluri de autodezvăluire și receptare de feed-back de la alții. Stilul I descrie o persoană care nu este receptivă la feed-back-ul celorlalți dar nici nu este interesată să facă dezvăluiri personale. Persoana pare necomunicativă și distantă. Stilul II descrie o persoană care este deschisă la primirea feed-back-urilor de la celelalte persoane dar nu este interesată în auto-dezvăluiri voluntare. O astfel de persoană este reținută în auto-dezvăluiri, pentru că nu are încă suficientă încredere în ceilalți.

Poate să fie deschisă și să-și asculte interlocutorul fără însă a se exprima pe sine foarte mult. Stilul **III** descrie persoanele care sunt libere în auto-dezvăluiri dar care nu încurajează feed-back-ul celorlalți. Ca și persoanele cu stilul II acestea sunt în general persoane care nu au încredere în opinia celorlalți. Nu sunt interesate să cunoască opinia celorlalți despre ei înșiși, reducând capacitatea de autocunoaștere. Stilul IV descrie o persoană care este deschisă la auto-dezvăluiri și la primirea de feed-back din partea celorlalți. Are încredere în opinia celorlalți și în opinia personală, devenind astfel bun comunicator.

Autodezvăluirea este un tip de comunicare specifică mai ales relațiilor apropiate de comunicare. Caracteristicile auto-dezvăluirii pot fi: a) apariția în diade a auto-dezvăluirilor - cele mai multe auto-dezvăluiri se realizează în grup restrâns; de aceea este indicat ca profesorul să nu ceară elevilor să facă dezvăluiri personale în grup mare; b) auto-dezvăluirile apar de obicei în contextul unor relații interpersonale pozitive, chiar dacă mesajul transmis nu este întotdeauna pozitiv; c) autodezvăluirile apar de cele mai multe ori în timp, după ce relațiile se maturizează și creează un sentiment de siguranță și acceptare.

Consiliere educațională

Modelul lui Johari poate fi utilizat la ora de consiliere ca un exercițiu de introspecție a abilităților de comunicare pe care le dezvoltă elevii cu diferite persoane. Astfel elevii își pot realiza propria "fereastră" față de diferite persoane cu scopul autocunoașterii și identificării elementelor de comunicare pe care trebuie să și le îmbunătățească.

6.5. Stima de sine

În strânsă legătură cu imaginea de sine se află stima de sine. Stima de sine este o dimensiune fundamentală pentru orice ființă umană, indiferent că este copil, adult sau vârstnic, indiferent de cultură, personalitate, interese, statut social, abilități. Stima de sine se referă la modul în care ne evaluăm pe noi înșine, cât de "buni" ne considerăm comparativ cu propriile expectanțe sau cu alții. Stima de sine este dimensiunea evaluativă și afectivă a imaginii de sine.

Stima de sine pozitivă este sentimentul de autoapreciere și încredere în forțele proprii. Copiii cu stimă de sine scăzută se simt nevaloroși și au frecvente trăiri emoționale negative, de cele mai multe ori cauzate de experiențe negative. Sarcina adulților este de a identifica aceste caracteristici ale stimei de sine scăzute și de a-i dezvolta copilului abilitatea de a-și modifica atitudinile negative față de sine. Copiii gândesc deseori despre sine "*nu sunt bun de nimic*", "*nimeninu mă place*", "*sunt urât*", "*sunt un prost*." În consecință, adulții trebuie să-i ajute să își construiască sau să își întărească stima de sine, astfel încât să se simtă ființe umane valoroase.

Există o relație de cauzalitate între formarea stimei de sine la elevi și acceptarea necondiționată ca atitudine a profesorului sau adultului în general. Mesajul de valoare și unicitate transmis de adult este foarte important în prevenirea neîncrederii în sine. Un eșec nu trebuie perceput ca un simptom al non-valorii, ci ca o situație ce trebuie rezolvată.

Pentru preșcolari sursa cea mai importantă pentru formarea stimei de sine o constituie evaluările părinților. Mesajele transmise de aceștia sunt interiorizate de către copil, conducând la sentimentul de inadecvare sau adecvare ca persoană. Eșecul părinților în a diferenția între comportament și persoană (etichetarea copilului după comportament) duce la formarea unui imagini de sine negative. Alături de această distincție fundamentală (comportament - persoană) alte mesaje pot influența negativ imaginea de sine ca: gesturile de interdicere, amenințările cu abandonul {"*Dacă nu faci... nu te mai iubesc.*"}, deficite ale stilului de relaționare părinte - copil.

La copiii școlari relația evenimente - stimă de sine are un caracter circular și sursa de formare a stimei de sine se extinde la grupul de prieteni, școală, alte persoane din viața lor. Un obiectiv important al orelor de consiliere este învățarea modului de formare a stimei de sine și a relației dintre gânduri (cogniții) -comportamente și emoții.

72

Autocunoaștere și dezvoltare personală

O stimă de sine pozitivă și realistă dezvoltă capacitatea de a lua decizii responsabile și încrederea în sine față de presiuni grupului. Imaginea de sine se dezvoltă pe parcursul vieții din experiențele pe care le are copilul și din acțiunile pe care le realizează și la care participă. Experiențele din timpul copilăriei au un rol esențial în dezvoltarea imaginii de sine. Astfel, succesele și eșecurile din copilărie precum și modalitățile de reacție a copilului la acestea definesc imaginea pe care o are copilul despre

el. Atitudinile părinților, ale profesorilor colegilor, fraților, prietenilor, rudelor contribuie la crearea imaginii de sine a copilului.

Elevii cu o stimă de sine **pozitivă** ...

își asumă responsabilități ("*Pot să fac acest lucru.*");

se comportă independent ("*Mă descurc singur.*");

sunt mândri de realizările lor ("*Sunt mândru pentru că ...*" "*Sunt important.*");

realizează fără probleme sarcini noi ("*Sunt convins că pot să fac acest lucru.*");

își exprimă atât emoțiile pozitive cât și pe cele negative ("*îmi place de mine așa cum sunt.*", "*Sunt supărat când vorbești așa cu mine.*");

oferă ajutor și sprijin celorlalți colegi ("*Am nevoie de ajutorul tău.*").

Experiențele din copilărie care dezvoltă o imagine de sine echilibrată:

este încurajat, lăudat;

este ascultat;

i se vorbește cu respect;

i se acordă atenție și este îmbrățișat;

are performanțe bune în activitățile extrașcolare (sport, desen, pictură, teatru) sau școală;

are prieteni de încredere;

Elevii cu o stimă de sine **scăzută** ...

sunt nemulțumiți de felul lor de a fi ("*Nu sunt bun de nimic.*", "*Nu sunt în stare să fac asta*", "*Nu am nici o calitate.*");

evită să realizeze sau să se implice în sarcini noi ("*Nu voi fi în stare să iau examenul.*");

se simt neubiți și nevaloroși ("*Sunt antipatic.*" "*Nu mă place nimeni.*"

"*Sun tpiclisitor.*");

îi blamează pe ceilalți pentru nerealizările lor ("*Profesorul a fost nedrept cu mine.*");

pretind că sunt indiferenți emoțional ("*Nu mă interesează că am luat nota 4 la....*");

nu pot tolera un nivel mediu de frustrare ("*Nu știu cum să rezolv*

problema.", "*Nu pot să în văț.*");

sunt ușor influențabili ("*Prietenii mei cred că este bine să fumezi?*");

73

Consiliere educațională

- nu își asumă responsabilități, este prea "cuminte";

- pare rebel, nepăsător.

Experiențele din copilărie care formează o imagine de sine scăzută:

- este des criticat ("*Dacă cineva mă critică, înseamnă că sunt prost și ridicol.*");

- i se vorbește pe un ton ridicat (se țipă);

- este ignorat, ridiculizat ("*Nu trebuie să faci greșeli.*");

- ceilalți (părinți, profesori) așteaptă să fie întotdeauna "perfect" ("*Trebuie să fii competent, să am note meri pentru ca părinții mei să mă iubească.*");

- are eșecuri în activitățile extrașcolare sau școlare ("*Dacă prietenii sau colegii mei nu mă plac nu am nici o valoare*");

- comparații frecvente între frați;

- standarde exagerate a părinților privind performanțele sale școlare. Riscurile unei stime de sine scăzute sunt multiple: probleme emoționale -

depresie, anxietate, iritabilitate; probleme de comportament - agresivitate; scăderea performanțelor

școlare - eșec școlar, abandon școlar; creșterea riscului consumului de alcool, tutun, droguri;

implicarea în relații sexuale de risc; imagine corporală negativă, tulburări alimentare - anorexie,

bulimie, suicid.

Dezvoltarea stimei de sine

Copiii cu stimă de sine crescută reușesc să facă față mai bine situațiilor și comportamentelor de risc

cum ar fi consumul de substanțe, relații interpersonale nesănătoase, situațiilor de criză, eșecurilor. Adulții sunt modele importante pentru copii, de aceea rolul lor în construirea stimei de sine este foarte mare.

Acceptarea sentimentelor negative ale copiilor - este foarte greu pentru un adult să accepte sentimentele negative ale unui copil. De multe ori, propriile emoții îi sperie pe copii dacă sunt foarte intense. Se întâmplă ca cei mici să fie copleșiți de frustrare, gelozie, sau teamă. Dacă aceste emoții sunt etichetate ca fiind "rele", reprimare, negare sau respinse, consecințele sunt:

- stimă de sine scăzută ("*înseamnă căsunt rău dacă simt așa ceva.*");
- comportamente neadecvate ("*Trebuie să fac ceva ce îi place profesorului. Dacă ar ști ce simt, cred căm-ar abandona.*");
- nediferențierea sentimentelor negative de cele pozitive. Bucuria, plăcerea, încântarea sau curiozitatea vor fi puse de către copii în aceeași categorie cu furia, gelozia, sau teama. Identificarea emoțiilor negative pe care le trăiește un copil precum și oferirea suportului de către un adult în exprimarea lor corespunzătoare este o modalitate de control și înțelegere a sentimentelor.

74

Autocunoaștere și dezvoltare personală

Reacții ale adulților care favorizează formarea unei stime de sine scăzute:

- neagă existența emoției respective: "*Nu te doare degetul deloc - a fost doar o mică zgârietură.*"
- spun copiilor ce ar trebui să simtă: "*Trebuie să îți iubești fratele.*" "*Trebuie să te înțelegi cu colegul de bancă.*"
- compară un copil cu celălalt: "*George nu se poartă așa de urât în pauze ca și tine. Ce se întâmplă cu tine?*"
- răspund prin ridiculizare și sarcasm: "*Ai de gând să plângi iarăși doar pentru că ai luat încă un 3 la geografie? Așa se poartă numai copiii!*"
- folosesc amenințări și pedepse. "*Dacă iar o să îți fie frică să joci în meciul de baschet de azi, atunci ia-ți gândul de la campionatul de anul ăsta!*"

Profesorii pot să fie *suportivi* în ce privește identificarea, exprimarea și controlul emoțiilor negative trăite de copii:

- încurajarea copiilor în exprimarea propriilor emoții într-un mediu sigur, aprobator. Dacă unul dintre elevi este furios pe un profesor, acesta nu trebuie să devină defensiv sau să-l pună la punct. Sentimentele trebuie acceptate ca situații de viață firești (de exemplu, "*Știu cât de nervos ești pe m înă și că nu îți place să ți se spună ce să faci*").
- Copiii trebuie ajutați să găsească căi potrivite de exprimare a emoțiilor negative.
- Copii pot fi învățați să își folosească imaginația în exprimarea emoțiilor "*Ce ți-ar fi plăcut să-i spui celui care te-a enervat?*"
- Povestiti-le copiilor situații trăite anterior sau povești asemănătoare cu cele trăite de ei în momentul respectiv. "*îmi amintesc când eram de vârsta ta, profesorul de biologie mă tot certa că fac desenele plantelor foarte prost. Eram atât de nervoasă pe el!*"
- Adultul trebuie să fie un model în managementul eficient al emoțiilor negative.
- Adulții trebuie să-i învețe pe copii să se accepte pe ei înșiși chiar și când se simt dezamăgiți sau abătuți. "*Nu ai câștigat meciul de fotbal, dar loviturile tale la poartă s-au îmbunătățit în meciul ăsta. Cu încă puțin antrenament, vei fi cel mai bun atacant.*"

«•Pentru ca elevii să dezvolte stima de sine, profesorii trebuie:

1. Să exprime *expectanțe* rezonabile față de vârsta copilului. Nu este rezonabil ca un copil de 3 ani să fie certat pentru că a vărsat o cană de lapte. Formularea unor expectanțe conforme nivelului de dezvoltare al copilului evită situațiile conflictuale și trăirea unor emoții negative.
2. Să *planifice* din timp activitățile. Când știți că apar situații dificile pentru elevi, faceți tot posibilul să-i ajutați să le depășească. Dacă anticipați nevoile copiilor, probabilitatea ca ei să fie mai cooperativi va crește.

75

Consiliere educațională

3. Să formuleze clar ceea ce așteaptă de la elevi.
4. Să se focalizeze asupra *aspectelor pozitive* ale elevilor. Folosiți fiecare ocazie pentru a-i lăuda pe elevi și a le întări fiecare comportament pozitiv și eforturile. Când discutați cu un copil, fiți siguri că

ai adus în discuție atât aspectele pozitive cât și pe cele deficitare ale comportamentului. Dacă elevul va simți că cel puțin parțial a făcut bine, va fi mult mai motivat să continue și să corecteze imperfecțiunile - de exemplu, *"Mi-a plăcut foarte mult povestirea ta despre vacanța de vară, dar scrisul m-a făcut să citesc mai greu. Te rog să o copiezi cât mai caligrafic posibil, astfel încât să poată citi și alți colegi povestea ta."*

5. *Să ofere posibilități și opțiuni elevilor de câte ori este posibil; aceasta dă sentimentul controlabilității, și ca urmare, elevii se vor opun mai puțin. "Mai avem destul timp ca să mai facem o problemă la matematică. Vă rog să alegeți voi care va fi aceea."*

6. *Să ofere recompense.* Scopul pe care trebuie să-l atingă elevul trebuie să se poată realiza depunând un efort rezonabil. Recompensa nu trebuie să fie extravagantă.

Atitudinile negative față de sine sunt generate atât de comportamentul celorlalți cât și de modul personal de a gândi față de propria persoană. Distorsiunile cognitive sunt deprinderi negative de a folosi frecvent anumite gânduri în interpretarea eronată a realității. Există mai multe tipuri de astfel de modalități greșite de a gândi despre sine:

Suprageneralizarea: pornind de la un singur eveniment, de la o premisă, se construiește o adevărată regulă generală, universal valabilă; *"Dacă am luat o dată un 2 la chimie, înseamnă că nu voi fi capabil niciodată să trec semestrul"*. Folosirea suprageneralizării blochează dezvoltarea personală și limitează alternativele.

Etichetarea: se aseamănă cu suprageneralizarea, diferența fiind instrumentală: etichetarea înseamnă folosirea de adjective stereotipe, pe când suprageneralizarea implică folosirea regulilor. Prin etichetare se folosesc, în mod automat, etichete peiorative pentru a descrie propria persoană, mai degrabă decât pentru a descrie în mod acurat calitățile.

Filtrarea: înseamnă a acorda atenție doar aspectelor negative, fără a lua în calcul ceea ce este pozitiv. Filtrând realitatea e ca și cum am privi lumea printr-o pereche de ochelari cenușii; am vedea doar anumite aspecte. Lumea poate fi văzută mai mare sau mai mică decât este în realitate, sau unele aspecte nu pot fi văzute deloc. Indicii filtrării sunt acele cuvinte cheie care devin laitmotivul tuturor situațiilor de viață: pierdere, incorectitudine, abandon. **Gândirea polarizată:** persoanele care gândesc polarizat trăiesc într-o lume fără nuanțe doar în alb și negru. Toate experiențele și acțiunile sunt judecate prin prisma dihotomiilor ori/ori. Aceste persoane se judecă ca fiind "fie îngeri, fie păcătoși", fie persoane bune, fie rele. Problema acestei distorsiuni este că oricum ar

76

Autocunoaștere și dezvoltare personală

judeca problema, persoana va cădea de partea negativă a raționamentului, deoarece nimeni nu poate fi perfect întotdeauna, așa că prima greșeală duce la prăbușire în partea negativă. Acest stil de gândire afectează puternic stima de sine.

Autoînvinovățirea propriei persoane chiar și în situațiile în care responsabilitatea revine altei persoane. Aceste persoane se învinovățesc pentru fiecare nereușită a celor cu care interacționează. Consecința imediată a acestei distorsiuni este cererea frecventă de scuze pentru tot. Această distorsiune pune în umbră rezultatele valoroase și calitățile unei persoane.

"Citirea gândurilor celorlalți": a citi gândurile celorlalți înseamnă că o persoană presupune că ceilalți nu o plac, că sunt nervoși pe ea, nu le pasă de ea etc, fără a avea nici cea mai mică dovadă că aceste ipoteze ar fi valide.

Responsabilitatea. Această distorsiune se referă la faptul că persoanele fie se simt răspunzătoare de tot ceea ce se întâmplă în jur și ceea ce li se întâmplă altora, fie au sentimentul că nu pot controla nimic, că sunt niște persoane fără nici o putere.

Stabilirea de **scopuri realiste** și realizarea lor joacă un rol important în

dezvoltarea stimei de sine. Primul pas îl reprezintă identificarea domeniului în care se situează scopul dorit. Procesul de a descoperi ceea ce îți dorești este primul pas în stabilirea scopurilor. Există opt mari categorii ce trebuie investigate pentru a avea o imagine asupra nevoilor și dorințelor personale:

- scopuri materiale: *"îmi doresc o mașină nouă";*
- familia și prietenii: îmbunătățirea relațiilor sau calității timpului petrecut împreună;
- sănătate: mai multe exerciții fizice sau alimentație sănătoasă;
- scopuri educaționale / intelectuale / profesionale;
- activități recreative: plimbări mai frecvente;

- scopuri spirituale: reflectarea asupra valorilor personale;
- scopuri creative: pictarea unor tablouri;
- dezvoltare emoțională și psihologică: dorința de a controla reacția de furie.

Bariere în atingerea scopurilor:

- *Planificare insuficientă:* pentru o planificare eficientă, scopurile mari trebuie divizate în scopuri mai mici, în pași mărunți sau în perioade de timp: scopuri de scurtă, medie, lungă durată.
- *Cunoștințe Insuficiente:* înainte de a începe implementarea celor mai mici pași e nevoie de cunoștințe de bază.
- *Management deficitar al timpului:* persoanele ocupate își stabilesc adesea scopuri realizabile, le divid în pași mai mici și logici, însă nu reușesc să găsească momentul potrivit pentru implementarea lui.
- *Scopuri nerealiste:* stabilirea unor scopuri nerealiste, care nu au șanse să fie realizate, este o garanție a eșecului.
- *Teama de eșec.* tuturor ne e frică de eșec, dar pentru cei cu stimă de sine scăzută este foarte greu să o depășească. Deși unele persoane și-au stabilit

77

Consiliere educațională

scopuri realiste pe care le-au planificat în timp, în pași mărunți, teama de un posibil eșec le face să amâne în permanență momentul startului.

- *Teama de succes:* există persoane care sunt terorizate de teama de a nu dezamăgi, prin urmare refuza situațiile care pot deveni favorabile pentru ele. Motto-ul acestei îngrijorări este "Cu cât urci mai sus, cu atât vei cădea mai mult."

Tirania lui TREBUIE

Fiecare persoana are anumite valori după care se ghidează. Pentru o persoană este foarte important să strângă cât mai mulți bani pentru a fi o persoană realizată. Pentru alta, realizările nu se măsoară în bani ci în cunoștințe. Aceste convingeri au o mare putere de influențare în luarea deciziilor*nu atât prin conținutul lor, cât prin puternica motivație pe care o implică. Majoritatea convingerilor se formează în aceeași modalitate: ca răspuns la unele nevoi. Pentru că majoritatea convingerilor sunt un răspuns la diferite nevoi, ele nu corespund realității și nu au valoare de adevăr. Ele sunt generate de expectanțele promovate de cultură, de familie, colegi și de nevoia de a fi apreciat, iubit, în siguranță. În timp ce procesul de generare a convingerilor nu are valoare de adevăr, se bazează pe ideea de adevăr, care îi dă forță de convingere. Motivația care determină o persoană să acționeze conform unui "trebuie" este dată de convingerea în veracitatea acestui dicton. Dacă nu trăiești conform standardelor tale, conform convingerilor tale, ești o persoană rea și nevaloroasă. Exemple de convingeri disfuncționale: "*Trebuie să fiu prietenul/profesorul/copilul/elevul perfect*", "*Trebuie să fiu primul la învățătură*."

Modificarea lui „trebuie” ca modalitate de prevenire a sentimentului de non-valoare

- examinarea limbajului utilizat - absolutismele din verbe și adverbe și ""Transtormarea lor în termeni nuanțați ~ de exemplu: *prefer, doresc, ar fi plăcut, câteodată*,
- eliminarea evaluărilor morale "bine" - "rău" și introducerea consecințelor pe termen scurt sau lung a comportamentelor;
- compararea regulilor personale cu alte valori.

Convingerile sănătoase sunt:

flexibile;

personale și nu impuse din afară;

realiste, în conformitate cu posibilitățile individuale;

cresc calitatea vieții, mai degrabă decât o limitează.

Modalități de îmbunătățire a stimei de sine:

crearea în școală și familie a cât mai multe oportunități de succes, situații în care copilul să-și identifice punctele tari;

V

Autocunoaștere și dezvoltare personală

crearea unor situații în care copilul să-și exprime în grup calitățile sau punctele tari;

crearea de situații în care copilul și adolescentul să aibă oportunitatea de a oferi ajutor celorlalte persoane - activități de voluntariat, centre pentru copii cu nevoi speciale, cămine de bătrâni; identificarea domeniilor de competență ale copilului și adolescentului și crearea situațiilor în care acestea să fie utilizate cu succes; identificarea surselor de suport social, emoțional, instrumental, informațional;

dezvoltarea abilităților de comunicare, negociere, rezolvare de probleme, abilitățile de a face față situațiilor de criză; dezvoltarea sentimentului de auto-eficacitate. Pentru activități de îmbunătățire a stimei de sine, vezi fișele 13-15 din anexe.

Stima de sine și încrederea în sine nu trebuie confundate cu **sentimentul de autosuficiență**. Cea din urmă ia cu totul alte forme și se conturează ca un aspect negativ al personalității unui tânăr

Convingeri caracteristice sentimentului de superioritate/ autosuficiență

Tuturor le face plăcere să mă asculte.

Sunt născut pentru a fi lider.

Colegii au multe de învățat de la mine.

Pot să fac pe oricine să creadă ce vreau eu.

De obicei sunt în centrul atenției unui grup.

Sunt o persoană extraordinară.

Cunosc în general oamenii ca pe o carte deschisă.

Întotdeauna știu ce am de făcut.

Pot de obicei să vorbesc despre orice subiect.

Pot să fac orice îmi propun.

Știu că sunt o persoană deosebită pentru că lumea mi-o tot spune.

Cred că sunt o persoană cu totul specială.

Îmi place să mă privesc în oglindă.

Am gusturi perfecte.

Sunt pe cale să devin "cineva".

6.6. Abuzul emoțional și fizic: obstacol major în formarea stimei de sine

Abuzul este un comportament agresiv sau necorespunzător îndreptat asupra copilului sau a cuiva care se află evident într-o situație inferioară și fără apărare și care are ca rezultat consecințe fizice și / sau emoționale negative. Abuzul poate fi de mai multe tipuri:

79

Consiliere educațională

- **abuzul fizic** - lovirea, mușcarea, arderea intenționată a copilului, pedepsirea crudă a copilului (ex. încuierea afară a copilului în timpul nopții sau pe vreme rea, deprivarea de somn);
 - **abuzul emoțional** - abuzul verbal ("*Ești un prost.*"), stabilirea unor standarde nerealiste pentru copil ("*Ar trebui să iei numai note de 10.*"), discriminări (elevi slabi și elevi buni), folosirea unor amenințări, pedepsirea, respingerea, izolarea, terorizarea copilului, impunerea unor modele negative;
 - **neglijarea** - părintele nu îi împlinește nevoile emoționale de bază (dragoste, atenție) sau fizice (mâncare, îmbrăcăminte, adăpost), nu îl supraveghează pe copil (absențe nemotivate de la școală, până la abandon);
 - **abuzul sexual** - include contactul sexual, a-1 expune la sau a-1 folosi pe copil pentru filme sau reviste pornografice, indiferent dacă este forțat sau nu și dacă se întâmplă cu voia lui sau nu.
- Efectele abuzului asupra copiilor: a) **din punct de vedere fizic**: abuzurile și neglijările pot determina răni grave, probleme medicale serioase, handicapuri sau chiar moartea; b) **din punct de vedere emoțional**, atunci când adulții abuzează copiii, aceștia își formează anumite atitudini negative despre lume, aceasta devenind pentru ei amenințătoare și nesigură. Copiii devin astfel anxioși, labili emoțional sau defensivi, cu dificultăți de exprimare și control emoțional. Deficiențele de dezvoltare emoțională și lipsa de încredere pot face dificilă relaționarea cu persoanele apropiate în timpul vieții de adult. Consecințele abuzului asupra copiilor sunt:
- **image de sine scăzută**: copiii cred că adulții au întotdeauna dreptate. Ei pot rămâne cu impresia că au fost tratați astfel din cauză că au fost răi și că, de fapt, au meritat să fie abuzați;
 - **probleme în dezvoltarea emoțională**: pe parcursul vieții, cel care a suferit un abuz simte că este dificil să își exprime emoțiile (indiferent dacă acestea sunt pozitive sau negative) sau să înțeleagă sentimentele altora;
 - **probleme de relaționare**. o parte dintre cei care au fost abuzați tind să devină ei înșiși

abuzatori, căutând relații cu persoane pe care le pot domina; copiii abuzați învață să nu aibă încredere în adulți și dezvoltă în timp tulburări de relaționare;

- *coșmaruri*: retrăirea traumei în timpul somnului poate fi o caracteristică frecventă la persoanele care au suferit diverse abuzuri;
- *simptome somatice funcționale*: durerile de cap sau abdominale, vărsăturile, starea de somnolență sau de rău, tahicardia, tulburările respiratorii pot fi consecințele stării de anxietate și depresie cauzate de abuz.

Semne ale abuzului la copii: a) *semne fizice*: contuzii, dungi de la curea sau oase rupte, tăieturi sau cicatrice, arsuri, păr lipsă, traumatisme sau roșeață în jurul organelor genitale, răni sau condiții medicale care nu au fost tratate corespunzător. Copilul sau părintele poate explica aceste semne ca fiind

80

Autocunoaștere și dezvoltare personală

"accidente". De fapt, îi este greu să spună ce s-a întâmplat sau îi este teamă că va fi pedepsit; b) *comportamentul copilului* - este un semnal de alarmă, mai ales dacă s-a produs o schimbare bruscă în ultimul timp: comportament de evitare și retragere, temeri exagerate față de unele persoane, de a merge acasă, tânjește după atenția celorlalți, oboseală, lipsa capacității de concentrare, plâns, stare de foame (cerșete mâncare, fură), absențe și întârzieri frecvente la școală.

Famiiliile în care apare abuzul copiilor au probleme multiple: maritale, financiare, ocupaționale, dificultăți de comunicare, izolare socială, acceptarea violenței domestice și a pedepselor corporale. Anumite caracteristici cresc incidența abuzului: sărăcia, șomajul, părinții care au fost la rândul lor victime ale abuzurilor în copilărie, stresul în familie, famiiliile cu valori mai rigide focalizate pe pedeapsă.

Principiile prevenției abuzului emoțional: *

- ascultarea activă a copilului;
- perceperea copilului ca pe o persoană valoroasă și specială;
- oferire de sprijin în asumarea unor responsabilități și decizii personale;
- evitarea etichetărilor;
- evitarea criticilor adresate persoanei;
- evitarea judecării;
- validarea emoțională;
- dezvoltarea stimei de sine a elevului și a sentimentului de competență;
- învățarea modalităților de a face față situațiilor de stres.

Neglijarea, izolarea, ignorarea, terorizarea copilului are ca și consecințe tulburări emoționale și comportamentale - scăderea stimei de sine a copilului, instabilitate emoțională, performanțe școlare scăzute, depresie, prostituție, suicid, delincvență. Copiii abuzați își formează un sistem disfuncțional de percepție a lor, a celorlalți și a lumii, ce are efecte negative pe termen lung. Studiile din domeniul educațional (Thompson, 1992) au evidențiat faptul că și sistemul școlar produce multe abuzuri asupra copiilor prin neglijarea nevoilor fundamentale ale copilului, și anume dezvoltarea sa emoțională și socială. Rolul profesorului-consilier este în acest caz esențial prin obiectivele fundamentale pe care le au orele de consiliere și prin atitudinea sa față de copil și față de nevoile sale.

În cele mai multe dintre situații, abuzatorii sunt membrii familiei, un părinte sau o rudă apropiată (bunici, unchi). Informațiile relevante pentru evaluarea abuzului sunt: a) **istoricul familiei** - antecedente de violență sau acte delincvente la cel puțin unul dintre părinți, căsătorii anterioare, divorț, părinți vitregi, cel puțin unul dintre părinți a fost maltratat sau abuzat în copilărie, copilul este nelegitim, părinții au sub 20 de ani la nașterea copilului, valori disfuncționale în familie (*violența este modalitatea de rezolvare a situațiilor de conflict*); b) **caracteristici socio-cognitive** - părinții au atitudini rigide despre copii și relația copil-părinte, au abilități scăzute de îngrijire și educare a copilului, *utilizează pedeapsa ca metodă de*

81

Consiliere educațională

educare, nu comunică cu copilul, au abilități scăzute de rezolvare a situațiilor de criză, inabilitatea de control al comportamentului impulsiv față de copil, lipsa deprinderilor sociale; c) **starea de sănătate** - consum de alcool, droguri la cel puțin unul dintre părinți, tulburări neurologice sau psihopatologie gravă la cel puțin unul dintre părinți. Cunoașterea acestor aspecte au un rol important pentru

profesorul-consilier pentru identificarea cazurilor de abuz și prevenția acestora prin cursurile oferite adulților în cadrul "școlii părinților".

Bibliografie:

- Egan, G. (1994). *The Skilled Helper. A Problem-Management Approach to Helping*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Dudley, CD. (1996). *Threatening Depressed Children. A Therapeutic Manual of Cognitive-Behavioral Interventions*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Hunter, M. C. & Carlson, P. (1993). *Improving Your Child's Behavior. Theory Into Practice Publications*.
- McKay, M. & Fanning, P. (2000). *Self-Esteem*. New Harbinger Publications.
- Simons, J., Kalichman, S., Santrock, J.W. (1994). *Human Adjustment*. Brown & Benchmark.

82

Capitolul 7

COMUNICARE ȘI CONFLICT 7.1. Rolul comunicării

Ștudiile din domeniul educațional au arătat că **deprinderile sociale** insuficient dezvoltate sunt asociate cu performanțe academice scăzute, probleme emoționale și comportamentale, dificultăți de adaptare socială (Trower și Holtn, 1986). Dificultățile de stabilire și menținere a relațiilor interpersonale reduc calitatea și frecvența experiențelor de învățare, ceea ce duce la scăderea performanțelor școlare. Deprinderile de comunicare și relaționare reprezintă un factor protector față—de comportamentele de risc (consum de alcool, droguri, fumat) și față de situațiile de criză (suicidul). Cercetările din domeniul vieții sociale a adolescenților arată că peste 75% dintre persoanele sub 18 ani se simt adesea singure (Eunson și Henderson, 1987). Aceste date ilustrează că problema sentimentului de singurătate la adolescenți este o problemă importantă care necesită o abordare adecvată. **Sentimentul de singurătate** în perioada adolescenței poate deveni frecvent și acut. Factorii care declanșează și mențin această stare sunt: deficitul abilităților de comunicare, de relaționare, timiditatea, stima de sine scăzută, inabilitatea de exprimare emoțională, deprinderi ineficiente de asertivitate, timp îndelungat petrecut singur, participarea scăzută la activitățile sociale și extracurriculare. Singurătatea are ca și consecințe de lungă durată dezvoltarea depresiei și anxietății sociale. Prin dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare putem preveni stările de afectivitate negativă care îi afectează pe adolescenți și care au consecințe negative multiple.

Decalogul comunicării

1. Nu poți să nu comunici
2. A comunica presupune cunoaștere de sine și stimă de sine
3. A comunica presupune conștientizarea nevoilor celuilalt
4. A comunica presupune a ști să ascuți
5. A comunica presupune a înțelege mesaje
6. A comunica presupune a da feed-back-uri
7. A comunica presupune a înțelege procesualitatea unei relații
8. A comunica presupune a ști să îți exprimi sentimentele
9. A comunica presupune a accepta conflictele
10. A comunica presupune asumarea rezolvării conflictelor

83

Consiliere educațională

Comunicarea nonverbală

Modul în care sunt încrucișate brațele, felul în care se mișcă gura, direcția privirii sau modalitatea în care e atinsă o persoană sunt considerate de către majoritatea psihologilor ca fiind canale de comunicare. Comunicarea nonverbală se referă la mesajele transmise de la o persoană la alta prin alte căi decât cele lingvistice. Acestea includ *mesaje corporale* (poziția corpului, gesturi, mimică, contact vizual și contact fizic), *comunicare spațială* (distanța dintre două persoane care conversează) și *paralimbajul* (cum ar fi tonul, intonația sau accentul folosit). Cea mai mare parte a mesajelor se comunică prin mesajele nonverbale (Towne și Adler, 1990).

Bariere în comunicarea eficientă (vezi tabelul 7.1):

- tendința de a **judeca**, de a aproba sau de a nu fi de acord cu părerile interlocutorului. Convingerea unor persoane că cei din jurul lor nu își vor îmbunătăți comportamentul decât dacă sunt *criticați* este o barieră în calea unei comunicări eficiente. Comunicarea poate fi stânjenită de folosirea etichetelor de genul: "Ești un naiv că ai făcut....". Aceste etichetări transformă tonul conversației într-unul negativ, consecința fiind blocarea comunicării;

- oferirea de **soluții** este o altă modalitate de a bloca procesul comunicării, fie direct, prin oferirea de sfaturi sau indirect, prin folosirea întrebărilor într-un mod agresiv, autoritar sau cu o notă evaluativă;
- recurgerea la **ordine** este un mesaj care are ca efecte reacții defensive, rezistență, reacții pasive sau agresive; consecințele unei astfel de conversații, în care se dau ordine, sunt scăderea stimei de sine a persoanei-căreia îi sunt adresate acele ordine;
- folosirea **amenințărilor** este o modalitate prin care se transmite mesajul că dacă soluțiile propuse nu sunt puse în practică persoana va suporta consecințele negative (ex. pedeapsa);
- **moralizarea** este o altă manieră neadecvată în comunicare ce include, de cele mai multe ori, formulări de genul: "*ar trebui*" sau "*arfi cea mai mare greșeală din partea ta să...*";
- **evitarea** abordării unor probleme importante; cea mai frecventă metodă de a schimba cursul conversației de la preocupările celeilalte persoane la propriile preocupări este folosirea tacticii devierii, abaterii - "*mai bine să vorbim despre ...*";
- încercarea de a rezolva problema comunicării prin impunerea unor argumente logice proprii; situațiile în care o persoană încearcă în mod repetat să găsească soluții logice la problemele unei alte persoane conduce la frustrare prin ignorarea sentimentelor și opiniilor celeilalte persoane.

84

Comunicare și conflict

Tabel 7.1 Exemple de modalități inefficiente de comunicare

Comunicare inefficientă	Descrierea modalității	Exemple
<i>Critica</i>	Evaluarea negativă a celeilalte persoane, a atitudinilor sau acțiunilor sale.	" Tu ești de vină - ești singurul vinovat pentru dezastrul în care te afli."
<i>Etichetarea</i>	Folosirea etichetelor în caracterizarea unei persoane.	"Ce prostie! Vorbești ca o fată!" "Ești exact ca toți ceilalți. Toți sunteți niște insensibili."
<i>Lauda evaluativă</i>	A evalua în termeni generali o altă persoană, acțiunile sau atitudinile ei.	"Întotdeauna ai fost o fată bună! Nu-i așa că mă vei ajuta la examen? *
<i>Oferirea de sfaturi</i>	A oferi soluții la problemele celeilalte persoane.	"Dacă aș fi în locul tău, cu siguranță l-aș jefuza." "Asta-i foarte ușor de rezolvat! În primul rând,... "
<i>Folosirea excesivă sau nepotrivită a întrebărilor</i>	Întrebările închise sunt de cele mai multe ori bariere în comunicare; se poate răspunde la ele printr-un singur cuvânt.	"Când s-a întâmplat asta?" "Regreți cele întâmplate?"
<i>A da ordine</i>	A ordona unei alte persoane să facă ceea ce vrei tu să facă.	"Fă-ți tema imediat!" "De ce? - Pentru că am spus eu!"
<i>Amenințări</i>	Încercarea de a comanda acțiunile celeilalte persoane prin amenințarea ei cu privire la consecințele negative care vor apărea.	"O vei face sau dacă nu. "Încetează imediat, sau ..." "Dacă nu faci ce spun eu, atunci..."
<i>Moralizarea</i>	A spune unei alte persoane ce <i>ar trebui</i> să facă; "A ține predici" unei alte persoane.	"Trebuie să-ți ceri scuze de la el." "Ar trebui să ..."
<i>A baterea</i>	Distragerea de la interesele celeilalte persoane.	"Nu te mai gânde la ce s-a întâmplat. Hai să vorbim despre ceva mai plăcut."

<i>Argumentarea logică impusă</i>	încercarea de a convinge cealaltă persoană prin argumentare logică sau dovezi logice, fără a ține cont de factorii emoționali implicați.	"Uite cum stau lucrurile; dacă nu ai fi cumpărat X, ai fi putut merge vara asta la mare."
-----------------------------------	--	---

85

Consiliere educațională

7.2. Modalități de ameliorare a comunicării

Limbajul responsabilității

Limbajul responsabilității este o formă de comunicare prin care îți exprimi propriile opinii și emoții fără să ataci interlocutorul, fiind o modalitate de deschidere a comunicării chiar și pentru subiectele care sunt potențial conflictuale. Această formă de comunicare este o modalitate de evitare a criticii, etichetării, moralizării interlocutorului, focalizând conversația asupra comportamentului și nu asupra persoanei. Astfel, limbajul responsabilității utilizează trei componente: (1) *descrierea comportamentului* (ex. "când nu dai un telefon acasă", "când vorbești urât cu mine", "când nu respecti regula"), (2) *exprimarea propriilor emoții și sentimente* ca și consecință a comportamentului interlocutorului ("...mă îngrijorez că s-a întâmplat ceva cu tine...", "mă supără când ...", "sunt furios când ...") și (3) *formularea consecințelor comportamentului* asupra propriei persoane ("...pentru că nu știu unde ai putea fi", "pentru că nu-mi place să nu respectăm regulile").

*

Limbajul la persoana a II-a "tu" implică judecarea interlocutorului și întrerupe comunicarea datorită reacțiilor defensive pe care le declanșează. Exemple de mesaje la persoana a II-a:

"Nu mai fi atât de critic." "Este o glumă proastă." "Vezi-ți de treaba ta!" "Nu știi să-ți ții promisiunile." "Iar nu ți-ai făcut temele!" "Nu înțelegi ce-ți spun?" "Nu-mi spui adevărul!"

Mesajele la persoana I-a (limbajul responsabilității) sunt focalizate pe ceea ce simte persoana care comunică și pe comportamentul interlocutorului și astfel previn reacțiile defensive în comunicare. Exemple de mesaje eficiente:

- "Sunt stânjenit (emoția - ce simt față de un comportament) când vorbești despre notele mele de față cu prietenii mei (comportamentul care m-a deranjat). O să creadă despre mine că sunt un prost (consecința comportamentului aspra mea)."
- "Când nu mă duci la școală dimineata la timp (comportamentul) voi întârzia și profesorul va fi furios pe mine (consecința). Asta mă face să fiu nervos dimineata (emoția)."
- "Nu m-am simțit foarte bine în ultimul timp (consecința) pentru că am petrecut puțin timp împreună (comportamentul). Sunt nemulțumit, (emoția)."
- "Sunt îngrijorată (emoția și consecința) pentru că nu m-ai anunțat că nu vii la școală (comportamentul)."

T

86

Comunicare și conflict

Avantajele comunicării mesajelor la persoana I-a:

- Previne declanșarea reacțiilor defensive în comunicare prin evitarea criticii și a evaluării persoanei cu care comunică. Limbajul la persoana a II-a "tu" ("Ai întârziat!", "Ți-ai încălcat promisiunea.") duce de cele mai multe ori la întreruperea comunicării și la amplificarea conflictelor.
- Procesul de comunicare este mai complet datorită schimbului mai mare de informații. În acest tip de limbaj persoana îți poate comunica emoțiile și descrie cu exactitate comportamentul persoanei cu care comunică, fără a face evaluări sau atacuri la persoană. Acest mod de comunicare permite astfel îmbunătățirea relației și modificarea comportamentelor care nu sunt adecvate într-o relație.

U

*1 Prevenirea reacțiilor defensive în comunicare

Reacțiile defensive sunt foarte frecvente în procesul de comunicare. Mesajele care provoacă o astfel de reacție sunt în general cele care atacă persoana. Studiile au identificat mai multe tipuri de mesaje care duc la declanșarea reacțiilor defensive și modalitățile de prevenire a acestora:

Evaluare vs. descriere - cel mai frecvent mod de a provoca o reacție defensivă este *comunicarea evaluativă*. Mesajele evaluative sunt mesajele adresate la persoana a II-a - "Nu știi despre ce vorbești!", "Fumezi prea mult!", "Nu înveți cât ar trebui!". Pentru a preveni reacțiile defensive și blocarea comunicării, cea mai eficientă modalitate de comunicare este *comunicarea descriptivă* - în loc de "Vorbești prea mult!" poți spune "Când nu îmi dai posibilitatea să spun ce cred (descrierea comportamentului) devin nervos și frustrat! (emoția și consecința)".

Control vs. orientare spre problemă - mesajele prin care avem tendința de a controla interlocutorul prin oferirea de soluții și sfaturi dezvoltă reacții defensive. Mesajul implicit este "Numai eu știu ce este mai bine pentru tine, așa că trebuie să mă asculți ca să-ți meargă bine!". În contrast comunicarea orientată spre problemă ajută interlocutorul să identifice alternativele problemei sale fără a-i impune soluția.

Y Manipulare vs. spontaneitate - manipularea este o formă de comunicare care transmite mesajul de non-acceptare și neîncredere în deciziile celorlalți. Ca alternativă a acestei forme inefficiente de comunicare este exprimarea spontană a opiniilor personale, fără a încerca să-ți impui punctul de vedere.

Neutralitate vs. empatie - neutralitatea sau indiferența în comunicare transmite mesajul că persoana cu care comunică nu este importantă pentru tine. Copilul care nu este ascultat de părinte sau profesor sau este tratat cu indiferență ajunge să creadă despre el că nu este valoros și nu merită să i se acorde atenție. *Comunicarea empatică* este forma de comunicare care previne reacțiile negative despre sine și ceilalți. Limbajul non-verbal este esențial în comunicarea empatică.

Superioritate vs. egalitate - atitudinea de superioritate determină formarea unei relații defectuoase de comunicare și încurajează dezvoltarea conflictelor. Această atitudine vine în contradicție cu acceptarea necondiționată și respectul

87

Consiliere educațională

fiecărei persoane indiferent de abilitățile sau nivelul său educațional. Studiile din domeniul educațional au arătat că persoanele cu competențe intelectuale și sociale dezvoltate comunică mai eficient într-o formă de egalitate și acceptare și nu de superioritate care este considerată ca o formă de nedevelopare a abilităților de relaționare.

Explorarea alternativelor

Explorarea alternativelor este o altă modalitate de comunicare adecvată în relația cu copiii și adolescenții. Ea nu trebuie confundată cu oferirea de sfaturi sau soluții. Oferirea de soluții ("Fă asta .." sau "Cred că ar trebui să...") are ca și consecințe negative pe termen lung scăderea capacității de rezolvare de probleme și de luare de decizii. *Copilul trebuie ajutat să exploreze soluțiile alternative.* Modalități de dezvoltare a explorării alternativelor:

- ascultarea reflectivă ajută la înțelegerea și clarificarea sentimentelor copilului ("*Ești supărat... " "Mi se pare că te deranjează..."*);
- folosirea brainstormingului pentru explorarea alternativelor ("*Care ar fi alternativele acestei probleme T*");
- asistarea copilului și adolescentului în alegerea soluției optime ("*Care dintre soluții crezi că ar fi cea mai bună?*");
- se recomandă discutarea posibilelor rezultate ale alegerii uneia dintre alternative ("*Ce crezi că s-ar putea întâmpla dacă faci așa cum spui?*");
- obținerea unui angajament din partea copilului ("*Ce ai ales să faci?*" sau "*Ce decizie ai luat?* ");
- planificarea pentru evaluare ("*Când vom discuta din nou despre asta?*");
- identificarea avantajelor și dezavantajelor opțiunilor.

Exprimarea emoțională

Una dintre cauzele care provoacă dificultăți în comunicare este reprezentată de inabilitatea de recunoaștere și exprimare a emoțiilor, de teama de autodezvăluire. Una dintre cele mai mari dificultăți în exprimarea emoțională este existența unor stereotipuri sociale ale exprimării emoționale (vezi inteligența emoțională). A comunica eficient presupune a ști să îți exprimi emoțiile.

P&J Modalități de îmbunătățire a exprimării emoționale:

1. *Discutarea, provocarea și contracaraarea miturilor despre emoții* prin: conștientizarea propriilor mituri legate de emoții, identificarea situațiilor în care comportamentul este influențat de mituri, identificarea situațiilor în care miturile nu sunt valide, identificarea modalităților de reducere a impactului unor mituri.
2. *Identificarea și recunoașterea diferitelor tipuri de emoții* prin: exerciții de exprimare verbală a emoției, de asociere a stării subiective cu eticheta verbală a emoției. Indicatorii utilizați sunt: modificările fiziologice, monitorizarea comportamentului nonverbal, monitorizarea mesajelor verbale transmise celorlalți, a gândurilor și a relației gând - emoție - comportament.

88

Comunicare și conflict

3. *Identificarea evenimentelor sau situațiilor care declanșează emoția* prin: exerciții de asociere a unor evenimente (comportamente, gânduri) care declanșează emoția, înțelegerea diferitelor efecte ale situațiilor sau evenimentelor asupra stării emoționale, înțelegerea importanței modului de interpretare a evenimentelor declanșatoare a emoțiilor.

4. *Identificarea modalităților de exprimare comportamentală a emoției* prin: recunoașterea reacțiilor comportamentale ale emoțiilor, diferențierea dintre emoție și comportament, învățarea modului de înțelegere a mesajelor emoționale transmise de alte persoane, conștientizarea relației dintre gând - emoție - comportament.

5. *Exprimarea emoției printr-un limbaj adecvat*: învățarea vocabularului emoțiilor pentru a nu reduce comunicarea afectivă în temenii de bine sau rău; emoția poate fi exprimată:

- *printr-un cuvânt*: "Sunt supărat/bucuros/curios/încântat";
- *prin descrierea a ceea ce s-a întâmplat cu tine*: "Îmi tremură vocea când vorbesc cu el", "Mă simt ca și cum aș fi centrul universului";
- *prin descrierea a ceea ce-ți dorești să faci*: "Simt că-mi vine să o iau la fugă".

6. *Exprimă clar ceea ce simți*

- *sumarizează printr-un cuvânt* ceea ce simți: bucuros, confuz, resemnat, rănit;
- *evită evaluarea emoției*: "mă simt puțin neliniștit";
- *evită exprimarea emoției într-un mod codat*: în loc de "mă simt singur" ai putea spune: "m-aș bucura dacă ne-am întâlni să petrecem mai mult timp împreună";
- *exprimă mai frecvent emoții față de un comportament specific*. În loc de "Sunt nemulțumit" poți spune "Sunt nemulțumit când nu îți respecti promisiunile"; exprimarea clară a emoțiilor este un mod în care ne facem înțeleși de ceilalți.

7. *Acceptă responsabilitatea pentru ceea ce simți*: în loc de "M-ai supărat" poți spune "Sunt supărat" sau în loc de "M-ai rănit" poți spune "Mă simt rănit când faci acest lucru". Asumarea responsabilității a ceea ce simți și exprimi este o formă de validare personală.

Sugestii de activități care facilitează exprimarea emoțională

A) *"Vocabularul" emoțiilor*. Se utilizează un set de cărți de joc care au notate pe una dintre părți denumirea unei emoții (ex. trist, fericit, frustrat); fiecare elev sau grup de elevi alege câte o carte și încearcă să exprime emoția notată printr-un comportament; ceilalți elevi trebuie să identifice emoția prin comportamentul exprimat de elev sau grupul de elevi.

B) *"Parola" emoțiilor*. Elevul sau grupul de elevi alege o carte cu o emoție și simulează ce ar gândi o persoană care manifestă o asemenea emoție; ceilalți elevi trebuie să identifice emoția.

89

Consiliere educațională

C) *"Statuile" emoțiilor*. Câțiva elevi voluntari vor putea avea trei roluri: de sculptor, statuie și observator. Elevul care și-a ales rolul de sculptor alege o carte cu o emoție, își caută un elev care și-a ales rolul de statuie și va încerca să "modeleze" statuia în funcție de emoția pe care trebuie să o reprezinte, modelându-i expresia facială, postura. Elevul care are rolul de observator va nota toate modalitățile prin care elevul "sculptor" încearcă să exprime emoția. Ceilalți elevi trebuie să identifice emoția exprimată de elevul cu rolul de "statuie".

D) *"Imaginile" emoțiilor*. Fiecare elev va extrage câte o carte, citește denumirea emoției și încearcă să o reprezinte printr-un desen care să fie semnificativ pentru emoție. Elevul care identifică primul emoția reprezentată de un coleg, va prezenta el emoția exprimată prin desen. Exercițiul se poate realiza și folosind aceeași emoție pentru toți elevii. Rolul exercițiului este să-i facem pe elevi conștienți de diferențele în manifestarea unei emoții.

E) *"Sunetele" emoțiilor*. Fiecare elev va extrage câte o carte cu o emoție și va încerca să o reprezinte printr-un sunet caracteristic, fără să folosească cuvinte. Cine va identifica primul emoția exprimată de un coleg va descrie o situația în care a simțit acea emoție, ce a gândit și cum s-a comportat.

F) *Cele 10 activități plăcute*. Fiecare elev va face o listă de 10 activități plăcute care ne determină să ne simțim bine. Toate activitățile fiecărui elev se vor afișa în sala de clasă pentru ca elevii să conștientizeze modalitățile prin care ne putem îmbunătăți starea emoțională.

Alte căi de îmbunătățire a comunicării copil / adolescent - adult:

- Clarificarea diferențelor dintre nevoile copilului și nevoile adultului și-identificarea căror nevoi îi răspunde modul în care adultul comunică cu copilul.

- în comunicarea emoțiilor, este mai eficient să se aplice limbajul responsabilității. Formularea mesajelor la persoana întâi comunică copiilor modul în care comportamentul lor a interferat cu cel al adulților și ceea ce simte adultul despre această situație. E foarte important ca emoțiile să fie comunicate copilului fără a-l învinovăți - "M-a deranjat foarte tare că nu.." și nu formulări ca "Uite ce am pățit din cauză că tu nu ai ...!!!".
- Limbajul responsabilității se folosește atât pentru a comunica sentimentele pozitive, cât și pentru comunicarea lucrurilor sau situațiilor care ne deranjează.
- Mesajele responsabilității comunicate pe un ton nervos devin mesaje negative. Acestea învinovătesc copilul și îl critică, și omit mesajul care ar trebui să indice care este responsabilitatea lui pentru a schimba ceea ce a făcut. Tonul mesajelor negative dă dovadă de lipsa respectului pentru cel căruia îi este adresată afirmația.
- Sarcasmul, ridiculizarea și presiunile sunt o formă de nerespectare a drepturilor personale.

90

Comunicare și conflict

Etichetările arată lipsa încrederii în copilul căruia îi este adresat mesajul, încrederea se comunică prin cuvinte, gesturi, tonul vocii.

7.3. Conflictul și managementul conflictelor

Abilitatea de a comunica presupune și abilitatea de a rezolva conflictele de comunicare. Conflictul nu presupune în mod obligatoriu aspecte negative (ex. tensiune, ceartă), deci comunicarea eficientă nu înseamnă camuflarea conflictului. Acesta trebuie acceptat ca o parte firească a procesului de comunicare.

Efectele pozitive ale conflictului:

- crește motivația pentru schimbare;
- îmbunătățește identificarea problemelor și a soluțiilor;
- crește coeziunea unui grup după soluționarea comună a conflictelor;
- crește capacitatea de adaptare la realitate;
- oferă o oportunitate de cunoaștere și dezvoltare de deprinderi;
- dezvoltă creativitatea.

Dacă conflictul este negat, reprimat, camuflat, sau soluționat de tipul câștigător-învins, acesta poate avea o serie de *efecte negative*:

- scade implicarea în activitate;
- diminuează sentimentul de încredere în sine;
- polarizează pozițiile și duce la formarea de coaliții;
- dileme morale;
- dificultăți în luarea deciziilor.

Studiile de evaluare a programelor de dezvoltare a abilităților de comunicare și de management al conflictelor au identificat o serie de convingeri eronate despre conflicte în rândul participanților care scad eficiența seminariilor de comunicare dacă nu sunt dezvoltate mesaje alternative. Cele mai frecvente convingeri eronate sau mituri despre conflicte sunt:

Conflictul se rezolvă de la sine, cu trecerea timpului.

Confruntarea cu o problemă sau într-o dispută este întotdeauna neplăcută.

Prezența unui conflict este semnul unui management prost al grupului sau clasei.

Conflictul este întotdeauna negativ și distructiv.

Conflictul într-o clasă este un semn de neimplicare a profesorului în problemele clasei.

Conflictul nu se rezolvă decât printr-un compromis, cineva trebuie să piardă.

A avea un conflict este un semn de slăbiciune sau vulnerabilitate.

B

Stiluri de abordare a conflictelor

În rezolvarea unei situații de conflict, este necesară uneori acceptarea *metodei câștig - pierdere*, adică una dintre părți primește ceea ce a cerut a fi rezolvat, iar partea cealaltă pierde. Oamenii recurg la astfel de soluții când percep situația ca fiind "*fie..., fie...*". De asemenea, când doi copii

91

Consiliere educațională

sunt în competiție pentru locul întâi la olimpiadă, unul dintre ei va câștiga premiul întâi, altul nu. În anumite situații, metoda câștig-pierdere este necesară: când una dintre părți dispune de prea puține resurse sau doar una dintre părți poate să își îndeplinească nevoile (ex. când două persoane candidează pentru un singur post). Totuși, în cele mai multe dintre situațiile de comunicare nu este necesar ca o persoană să adopte stilul câștig-pierdere.

- Metoda "*pierdere - pierdere*". Deși pare foarte greu de crezut că o astfel de metodă este eficientă, există situații când e cea mai eficientă soluție. Cele mai bune exemple pentru a demonstra eficiența acestei metode sunt multe războaie încheiate prin astfel de soluții. Compromisul este o formă a acestei metode de soluționare a conflictelor.
- A treia metodă de management al conflictelor este "*câștig-câștig*". În astfel de situații, scopul este ca cererile tuturor părților să fie satisfăcute. Cei implicați nu numai că nu doresc să câștige în detrimentul celeilalte, dar scopul lor este de a lucra împreună* pentru a ajunge la soluția cea mai eficientă. Când un vânzător și un cumpărător stabilesc împreună prețul unui produs, ei folosesc metoda "*câștig - câștig*."

Principii de management al conflictelor

1. Menținerea unei relații pozitive pe perioada conflictului prin: ascultare activă, utilizarea întrebărilor deschise pentru clarificarea mesajelor.
2. Diferențierea dintre evenimente, comportament și interpretarea lor, evaluarea diferitelor opțiuni.
3. Focalizarea pe problemă nu pe persoane, folosirea unor termeni concreți, specifici, comportamentali în descrierea situației și nu generali, utilizarea unui limbaj adecvat ("A apărut o problemă..." nu "Tu ai creat o problemă ...").
4. Utilizarea comunicării directe, fără a reacționa cu propriile argumente, clarificarea întrebărilor, solicitarea informațiilor pentru înțelegerea situației, evitarea învinovățirii și etichetării interlocutorului, evaluarea impactului conflictului asupra relației sau grupului.
5. Identificarea barierelor în rezolvarea conflictului. Acestea pot fi: judecarea persoanei și nu evaluarea mesajului, căutarea de contraargumente, reacția prematură, ascultarea interlocutorului pentru a identifica greșelile și nu pentru a înțelege mesajul, convingerea că numai el /ea are dreptate.
6. Utilizarea deprinderilor de rezolvare de probleme în abordarea conflictului.

Comunicarea asertivă

Comunicarea asertivă s-a dezvoltat ca o modalitate de adaptare eficientă la situații conflictuale interpersonale (Rees, Shan, 1991). Lipsa asertivității este una dintre cele mai importante surse de inadecvare socială. Asertivitatea este rezultatul unui **set de atitudini și comportamente învățate** care au ca și consecințe pe

92

Comunicare și conflict

termen lung îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii în sine, respectarea drepturilor personale, formarea unui stil de viață sănătos, îmbunătățirea abilităților de luare de decizii responsabile, dezvoltarea abilităților de management al conflictelor (Rakos, 1991).

Asertivitatea este abilitatea de a ne exprima emoțiile și convingerile fără a afecta și ataca drepturile celorlalți; asertivitatea în comunicare reprezintă abilitatea:

de comunicare directă, deschisă și onestă, care ne face să avem încredere în noi și să câștigăm respectul prietenilor și colegilor;

de exprimare a emoțiilor și gândurilor într-un mod în care ne satisfacem nevoile și dorințele, fără a le deranja pe cele ale interlocutorului;

de a iniția, menține și încheia o conversație într-un mod plăcut;

de a împărtăși opiniile și experiențele cu ceilalți;

de exprimare a emoțiilor negative, fără a te simți stânjenit sau a-l ataca pe celălalt;

de a solicita cereri sau a refuza cereri;

de exprimare a emoțiilor pozitive (bucuria, mândria, afinitatea față de cineva, atracția);

de a face complimente și de a le accepta;

de a spune NU fără să te simți vinovat sau jenat;

este modalitatea prin care elevii își dezvoltă respectul de sine și stima de sine;

este modalitatea prin care adolescenții pot să facă față presiunii grupului și

să-și exprime deschis opiniile personale;

este recunoașterea responsabilității față de ceilalți;

este respectarea drepturilor celorlalte persoane.

Învățarea deprinderilor de asertivitate este facilitată de contrastarea ei cu cele două modele comportamentale opuse, **pasivitatea** și **agresivitatea**. Pasivitatea este un comportament care poate fi descris ca răspunsul unei persoane care încearcă să evite confruntările, conflictele, își dorește ca toată lumea să fie mulțumită, fără însă a ține cont de drepturile sau dorințele sale personale; manifestare a unei persoane care nu face cereri, nu solicită ceva anume, nu se implică în câștigarea unor drepturi personale, sau în apărarea unor opinii. Aceste persoane se simt rănite, frustrate, iritate, fără însă a încerca să-și exprime nemulțumirile față de ceilalți. Motivele pentru care anumite persoane adoptă comportamente pasive:

- au convingerea că dacă oamenii vor cunoaște dorințele sau sentimentele lor nu vor mai fi apreciați și acceptați;
- cred că este mai bine să evite conflictele și că este important să menții "pacea" cu orice mijloace;
- consideră pasivitatea lor ca fiind politețe sau bunătate;
- consideră că a nu fi pasiv înseamnă a fi arogant sau agresiv;
- nu au încredere în propriile valori și opinii și nu cred că ceea ce exprimă este valoros.

93

Consiliere educațională

Agresivitatea este o reacție comportamentală prin care îl blamezi și îl acuzi pe celălalt, încalci regulile impuse de autorități (părinți, profesori, poliție), ești insensibil la sentimentele celorlalți, nu-ți respecti colegii, consideri că tu ai întotdeauna dreptate, rezolvi problemele prin violență, consideri că cei din jurul tău (părinți, colegi, profesori) sunt adesea nedrepti cu tine, ești sarcastic și utilizezi adesea critica în comunicare, consideri că drepturile tale sunt mai importante decât ale altora, ești ostil și furios. Consecințele comportamentelor asertive, pasive și agresive sunt prezentate în tabelul 7.2, în timp ce tabelul 7.3 prezintă un "scenariu" de modificare a comportamentelor nonasertive.

Tabel 7.2. Consecințe ale comportamentelor asertive, pasive și agresive

Pasiv

Problema este evitată Drepturile tale sunt ignorate

Li lași pe ceilalți să

aleagă în locul tău

Neîncredere

Vezi drepturile celorlalți

ca fiind mai importante

Asertiv

Problema este discutată Drepturile tale sunt susținute

Îți alegi tu activitatea

Au încredere în ei Recunoști și drepturile tale și ale celorlalți

Agresiv

Problema este atacată Drepturile tale sunt susținute fără a ține cont de drepturile celorlalți Îți alegi activitatea ta și pe a celorlalți Ostili, blamează, acuză Drepturile tale sunt mai importante decât ale celorlalți

Principii de dezvoltare a comunicării asertive:

Spune NU atunci când este încălcat un drept sau o valoare personală.

Motivează-ți afirmația fără însă să te justifici - nu te scuza!

Exprimă-ți opiniile personale specific și clar - evită formulările generale.

Acceptă și oferă complimente.

Fii direct!

Cere feed-back - pentru prevenirea greșelilor de interpretare.

Schimbă discuția sau evită persoana atunci când nu poți comunica asertiv.

Fă referiri la comportamentul neadecvat al unei persoane cu o remarcă pozitivă.

Focaliză-te pe comportament și nu pe persoană atunci când vrei să faci o remarcă.

10. Scoate în evidență consecințele negative ale comportamentului său asupra ta.

11. Precizează comportamentul dorit, oferă alternative comportamentului pe care dorești să îl schimbi.

12. Analizează costurile și beneficiile comportamentului.

1.

2. 3. 4. 5. 6. 7.

9.

94

Comunicare și conflict

Cum să răspunzi la critică fără să fii defensiv?

Solicită mai multe informații. Acuzațiile abstracte "Ești nedrept!" sau "Niciodată nu m-ai înțeles!" fac dificilă înțelegerea a ceea ce vrea interlocutorul să-ți comunice. O formulare care să solicite mai multe informații este cea mai eficientă atunci când ți se pare că ești criticat; de exemplu, o formulare de genul "Care dintre lucrurile pe care le-am făcut ți se par nedrepte?" sau "Când ai avut nevoie de ajutorul meu și eu nu ți l-am oferit?".

Utilizează parafrizarea. Este o metodă în comunicare care are rolul de a clarifica mesajul pe care vrea să îl transmită interlocutorul. De cele mai multe ori o persoană utilizează critica atunci când i se pare că nu i se acordă suficientă atenție. Parafrizarea este o modalitate prin care persoana care face critica este ajutată să-și comunice mai eficient nevoile.

Analizați consecințele comportamentului asupra ta și asupra lui. Anumite comportamente provoacă neplăceri pentru ceilalți, fără ca persoana să conștientizeze acest lucru. Critica nu îl ajută să își identifice secvențele comportamentale pe care trebuie să le modifice.

Fiecare copil, adolescent sau adult trebuie să conștientizeze drepturile asertive și să facă apel la ele de câte ori este necesar. Adultul, părintele sau profesorul trebuie să accepte că și copii și tinerii au aceleași drepturi asertive ca și adulții.

DREPTURILE ASERTIVE

Dreptul de a decide care sunt scopurile și prioritățile personale

Dreptul de a avea valori, convingeri, opinii proprii

Dreptul de a nu te justifica și a nu da explicații privind viața ta

Dreptul despune celorlalți cum ai dori să se comporte cu tine

Dreptul de a te exprima fără să-l rănești pe celălalt

Dreptul de a spune NU, NU ȘTIU, NU ÎNȚELEG sau NU MĂ INTERESEAZĂ

Dreptul de a cere informații și ajutor

Dreptul de a face greșeli, de a te răzgândi

Dreptul de a fi acceptat ca imperfect

Dreptul de a avea uneori performanțe mai scăzute decât potențialul tău

Dreptul de a avea relații de prietenie cu persoane cu care te simți confortabil

Dreptul de a-ți schimba prietenii

Dreptul de a-ți dezvolta viața așa cum îți dorești.

95

Consiliere educațională

Tabel 7.3. Scenariu de modificare a comportamentelor nonasertive

D (descrie), **E** (exprimă), **S** (specifică), **C** (consecințe) (Rakos, 1991)

	Metode adecvate	Metode neadecvate
D E S C R I E	Descrie în mod obiectiv comportamentul Utilizează termeni simpli, concreți în exprimare Descrie timpul, locul și frecvența comportamentului Descrie comportamentul, nu motivele acestuia	Descrie reacția ta emoțională Folosește termeni abstracti, vagi Generalizează "Tot timpul faci așa..." Identifică motivele comportamentului sau intențiile celuiilalt
E X P R I M Ă	Exprimă-ți emoțiile Exprimă emoțiile fără să faci judecăți asupra celuiilalt Exprimă emoțiile într-o manieră pozitivă Focalizează-te asupra comportamentului și nu asupra persoanei	Neagă emoțiile Declartșează explozii emoționale Exprimă emoțiile într-o manieră negativă, judecând interlocutorul Atacă persoana și nu comportamentul ei

S P E C I F I C Ă	Solicită schimbarea comportamentului Solicită o schimbare secvențială Solicită una sau cel mult două schimbări comportamentale Specifică comportamentele concrete care trebuie modificate Solicită schimbarea comportamentului care poate fi schimbat, pentru care interlocutorul are resurse de schimbare Specifică ce comportament ești dispus să îl schimbi pentru a facilita comunicarea	Se fac numai aluzii la schimbarea comportamentului Solicită o schimbare prea mare Solicită prea multe schimbări Solicită schimbări de caracter sau personalitate Ignoră nevoile celuilalt Consideră că doar celălalt trebuie să se schimbe
C O N S E C I N T E	Specifică clar consecințele comportamentului Oferă o întărire pozitivă pentru schimbarea comportamentului Stabilește întărirea adecvată persoanei și comportamentului Stabilește o întărire adecvată pentru a menține schimbarea comportamentului Stabilește consecințele negative ale comportamentului indezirabil	Nu oferi nici o recompensă schimbării comportamentului Utilizezi pedeapsa asupra interlocutorului Stabilești recompense în funcție de nevoile tale Stabilești recompense neadecvate persoanei și comportamentului Folosești amenințarea ca metodă de schimbare a comportamentului

96

Comunicare și con/lict

Exemple de activități de comunicare practicate la clasă:

1. Prezentați câteva mesaje și solicitați elevilor să noteze răspunsurile pasive, agresive și asertive la aceste mesaje. Exercițiul se poate realiza pe grupe de 5-6 elevi, după care fiecare grupă își prezintă răspunsurile. Câteva exemple de mesaje:

"Prietenul tău fumează și te roagă și pe tine să fumezi cu el.", "Ți-ai cumpărat o bluză preferată și observi că prietena ta o poartă fără să te fi întrebat.", "Colegul tău îți ia mâncarea din geantă Iară să îți ceară voie dar ție îți este foarte foame.", "Ați stabilit că mergeți cu colegii la film la o anu mită oră și zi, dar ei au modificat între timp ziua fără să te anunțe și pe tine. Tu ai fost la data stabilită inițial și ai așteptat degeaba. Ce faci?"

Răspunsul pasiv:-----

Răspunsul agresiv:-----

Răspunsul asertiv:-----t-----

2. Împărțiți elevii în grupe de 5-6 persoane, care să aibă sarcina de realizare a unor mesaje verbale pasive, agresive și asertive. Aceste mesaje pot fi: mesajul unui robot telefonic, o reclamă publicitară, un protest etc.

3. Evaluarea stilului de comunicare pasiv, agresiv, asertiv prin completarea chestionarului de asertivitate.

Răspunsurile de discuta în grup mare și se analizează fiecare item din chestionar prin evaluarea barierelor în comunicarea asertivă (vezi și fișa 16 din anexe pentru exerciții de facilitare a comunicării între elevi și exercițiile prezentate în capitolul 3.5).

Chestionar de asertivitate

- Pot să-mi exprim cinstit sentimentele.
- Pot să spun NU fără să mă acuz sau să mă simt vinovat/ă.
- Pot să recunosc când sunt supărat/ă.
- Încerc să găsesc cauza supărării mele.
- Aștept să cunosc toate faptele înainte de a lua o decizie.
- "Critic" comportamentul unei persoane și nu persoana.
- Îmi asum responsabilitatea pentru sentimentele mele în loc să învinuiesc pe alții.
- Reușesc să-mi exprim atât sentimentele pozitive cât și pe cele Da Nu negative.
- Când spun cum mă simt, nu-i jignesc pe ceilalți.
- Când nu sunt de acord cu altcineva nu uzez de agresiuni verbale.
- Reușesc să găsesc soluții pentru probleme și nu stau să mă plâng.
12. Respect drepturile celorlalți când mi le exprim pe ale mele.

Da Nu

Da Nu

Da Nu

Da Nu

Da Nu
Da Nu
Da Nu
Da Nu
Da Nu
Da Nu
Da Nu

97

Consiliere educațională

ffl **IA. Deficitul de comunicare și riscul pentru suicid la copii și adolescenți**

Suicidul la copii și adolescenți este o problemă gravă cu care se confruntă societatea. Această problemă este mai puțin abordată de adulți și școală pentru că se consideră că moartea nu este un subiect accesibil copiilor și aceștia nu au motive să își dorească moartea. În contradicție cu aceste convingeri și atitudini stereotipe, numărul copiilor și adolescenților care comit acte suicidare este din ce în ce mai mare. De exemplu, în SUA suicidul reprezintă a treia cauză de mortalitate la grupul de vârstă 15-24 ani și a zecea cauză de mortalitate la grupul de vârstă 0-14 ani. Alte date arată că în SUA sunt 18 sinucideri reușite pe zi la adolescenți și 57 tentative de suicid pe oră. Rata sinuciderilor sub 10 ani este în creștere și devine o problemă majoră a programelor de prevenție. Și în țara noastră rata sinuciderilor în rândul adolescenților a crescut alarmant de mult. Datorită acestui fenomen s-au dezvoltat programe de prevenție, centre comunitare de consiliere pentru copii și adolescenți, consiliere prin telefon ("Telefonul Albastru" program* dezvoltat de World Vision Cluj), grupuri de suport pentru copiii și adolescenții care au avut tentative de suicid.

Dezvoltarea abilităților de comunicare și abordare adecvată a situațiilor de criză previne adoptarea unor metode grave de "rezolvare" a acestor situații. Este important ca familia și școala să conștientizeze aceste aspecte și să participe la programele de prevenție organizate de psihologii școlari și de asociațiile non-guvernamentale. Informarea elevilor privind aceste tipuri de servicii pe care le oferă comunitatea este foarte importantă în prevenție.

Factorii implicați în suicid

Factorii cu potențial suicidar crescute sunt:

- **factori familiali:** relațiile conflictuale în familie, familii dezbinat și dezorganizate, abuzuri în familie (abuz emoțional, fizic, neglijare, abuz sexual), divorțul, moartea unei persoane apropiate. Unele studii arată că modelul parental poate fi una dintre cauzele suicidului prin învățarea de către copil a acestei modalități de rezolvare a problemelor - suicidul. Alte studii însă susțin faptul că este vorba de învățarea unui model general, defectuos de rezolvare a situațiilor de criză.
- **performanțele școlare:** notele au devenit unul din principalele motive pentru care copiii și adolescenții recurg la suicid. Presiunea familiei și a școlii prin standarde iraționale impuse îl determină pe copil să rezolve "eșecul" prin suicid - "*Sunt un ratat și un prost și ni-am dezamăgit părinții și profesorii așa că nu mai are nici un sens să trăiesc.*"
- **stresorii sociali:** lipsa abilităților de comunicare, de exprimare emoțională, de relaționare sunt factori importanți în creșterea riscului suicidar. Studiile relevă faptul că un procent important de copii recurg la suicid ca o modalitate de "fugă" față de atitudinea negativă a colegilor (umilire fizică

98

Comunicare și conflict

și verbală). Problema pe care o ridică aceste cazuri este faptul că mass-media le prezintă ca pe niște "sinucideri raționale" sau acte justificate. Această atitudine pune în pericol viața altor copii aflați în situații similare și care ar putea opta și ei pentru suicid ca soluție pentru problemele lor de relaționare și adaptare

• **factori individuali:** *emoționali* — sentimentul de singurătate, depresia, neajutorarea, lipsa de speranță, de stres emoțional; *cognitivi* - lipsa abilităților de rezolvare de probleme și a strategiilor de coping adaptativ; *comportamentali* - consum de substanțe; *de sănătate* - boli terminale, psihopatologie gravă.

Comportamentul suicidar este un semnal de alarmă. Recunoașterea copiilor cu risc suicidar este foarte dificilă. Studiile au identificat câțiva indicatori ai acestuia: 1) decesul unui părinte sau persoană semnificativă înainte de vârsta de 12 ani; 2) comunicare defectuoasă în familie; 3) lipsa abilităților de rezolvare de probleme; 4) perioade de stres acut și lipsa resurselor cognitive și emoționale pentru a le

depăși. Copiii exprimă într-un mod incert și neclar intențiile lor, ceea ce face dificilă semnalarea problemei. Totuși sunt anumite indicii la care trebuie să fie atenți profesorii-consilieri și părinții (Brent, 1995) :

- a) *o tentativă anterioară de suicid*, mulți adulți cred că dacă copilul a trecut printr-o tentativă de suicid nu va mai încerca încă o dată, datorită experienței dureroase a recuperării. Cine a avut o tentativă de suicid prezintă un risc crescut de a o repeta. Este important ca adulții să fie atenți și la alte tentative mai puțin evidente, cum ar fi înfometarea sau consumul abuziv de substanțe.
- b) *amenințarea cu sinuciderea*: mesajele de genul "nu vreau decât să nu mai fiu pe lumea asta", sau mai exacte "ar fi mult mai bine pentru toți să mor" trebuie luate în serios și analizate motivele acestor afirmații. Este momentul ca adulții să-și analizeze modul de comunicare cu copilul și să găsească forme de oferire de suport pentru copil. Nici într-un caz nu este recomandată amenințarea copilului cu o pedeapsă pentru acele mesaje.
- c) *depresia*: o mare dificultate în cazul acestei situații este că adulții nu recunosc simptomele unei depresii la copii datorită faptului că depresia este considerată o problemă a adulților. Indicatorii unei stări depresive la copii sunt: tulburări ale comportamentului alimentar - cel mai frecvent apare lipsa poftei de mâncare; tulburări de somn - dificultăți de adormire, insomnii, somn excesiv fără regularitate; scăderea capacității de concentrare, scăderea performanțelor școlare; o stare de apatie și lipsă de energie, dezinteres pentru activitățile plăcute anterior; autotlamare excesivă, tristețe, oboseală accentuată, probleme comportamentale la școală. Prezența acestor semne pe o perioadă de minim două săptămâni trebuie să determine adultul să ceară ajutorul unor specialiști (psihologului școlar, cabinetelor de consiliere psihologică).
- d) *vorbesc despre moarte sau sunt preocupați de moarte*, orice interes neobișnuit legat de moarte prin discuții, desene, poezie, muzică, postere trebuie să

99

Consiliere educațională

constituie un motiv de îngrijorare și un pretext de a discuta cu copilul sau adolescentul despre aceste subiecte și motivele pentru care este preocupat de aceste teme. Studiile au arătat că o temă frecventă în preocupările copiilor care au avut ulterior o tentativă de suicid este problema terorismului, războiului sau a misiunilor suicidare (kamikaze).

e) *izolarea de prieteni și familie*, izolarea este un semn al unei stări de nefericire sau de durere a copilului. Mulți copii și adolescenți care se gândesc la suicid nu comunică cu prietenii sau familia pentru a nu-i supăra sau întrista. Este recomandat ca în cadrul orelor de consiliere, profesorul să învețe elevii să solicite ajutor atunci când simt că nu pot vorbi cu persoanele apropiate. Oferirea informațiilor despre serviciile de consiliere este foarte utilă pentru elevi. Posibili indicatori ai unor probleme ar fi: comportament de izolare excesivă și neadecvat cu stilul copilului, renunțarea și evitarea participării la activitățile sociale cu prietenii și familia, dificultăți de a părăsi casa.

O tulburări comportamentale: starea de nemulțumire a copiilor și adolescenților se manifestă de cele mai multe ori* prin anumite comportamente cum ar fi: schimbările bruște de comportament, fuga de acasă, chinuirea animalelor, agresivitate fizică și verbală (lovirea repetată a fraților sau prietenilor de joacă, acte de distrugere a unor bunuri la școală sau din alte locuri publice). Pedepsirea acestor copii datorită comportamentelor pe care le manifestă duce la accentuarea sentimentului de nefericire și la implicarea lui tot mai mult în planul de sinucidere. Adulții nu trebuie să uite că întotdeauna comportamentul are o funcție și identificarea ei este primul pas în schimbarea comportamentală.

g) *abuzul de substanțe*: abuzul de substanțe este un factor de risc pentru suicid. Studiile arată că un număr mare de copii și adolescenți au consumat alcool sau droguri înainte de actul de suicid. În consecință este foarte important ca în prevenția consumului de substanțe să se accentueze și acest aspect. Pentru părinți consumul de substanțe trebuie să fie un semnal de alarmă că ceva nu este în regulă cu copilul lor.

h) *suicidul sau moartea recentă a unei persoane semnificative*: suicidul sau moartea unei persoane apropiate este un factor de risc. Un caz mai special dar care trebuie luat în considerare este suicidul în masă din motive religioase sau filosofice. Unele mesaje transmise de mass-media sunt foarte periculoase pentru că prezintă cazurile de suicid în masă ca o manifestare a unor convingeri religioase sau filosofice.

i) *renunțarea la obiectele de valoare și realizarea planului final*: în această situație părinții trebuie să acționeze imediat și să solicite ajutorul specialiștilor.

Unul dintre obstacolele cele mai importante în prevenția suicidului este existența unor convingeri și atitudini eronate față de suicid. Adulții consideră moartea la copii în general accidentală, iar atunci când se produce tentativa de suicid, familia ascunde suicidul datorită stigmei sociale (Kirchner, 2000).

Unul

100

Comunicare și conflict

dintre obiectivele programelor de prevenție la nivel comunitar este **acceptarea suicidului ca o problemă reală a copiilor și adolescenților.**

Cele mai frecvente mituri asociate cu suicidul la copii și adolescenți:

- *Copilăria și adolescența sunt perioade fericite din viață, lipsite de griji și în care există doar probleme minore de adaptare* Este eronat să credem că vârsta copilăriei îi protejează pe aceștia de probleme și traume. Există o multitudine de probleme cu care se confruntă copiii și pentru care nu sunt încă pregătiți să facă față - moartea unor persoane semnificative, abuzurile emoționale, fizice sau sexuale, violența adulților, rigiditatea standardelor impuse de adult, consumul de substanțe. Este foarte greu pentru o familie să își protejeze copilul față de atâtea probleme, este deci înșelător să-i învățăm pe copii să facă față adaptativ situațiilor de criză.
- *Cei care vorbesc despre sinucidere nu recurg la ea* Mesajele de tipul "Mai bine mor ..." sau "Aș vrea să mor odată!" poate însemna faptul că o anumită situație este foarte dramatică pentru copil sau adolescent. Este foarte important ca adultul să îl asculte pe copil și să încerce să comunice cât mai mult. Este greu să stabilești gravitatea situației. Ignorarea acestor posibile semnale poate avea efecte dramatice. Studiile arată că majoritatea copiilor și adolescenților care s-au sinucis au vorbit despre moarte și au făcut afirmații despre dorința lor de a-și pune capăt vieții. Astfel că orice mesaj de acest gen asociat cu alte modificări comportamentale trebuie să constituie un motiv pentru acordarea unei atenții deosebite copilului și solicitarea ajutorului unui consilier sau psiholog.
- *Cei care au tentative de suicid nu vor decât să atragă atenția.* Mulți adulți au convingerea că suicidul la copii și adolescenți este o formă de a atrage atenția și că în realitate ei nu doresc să își ia viața. Orice tentativă de suicid este un semn alarmant al unei probleme și tratarea acesteia cu superficialitate este o gravă eroare care poate să îi facă pe copii și adolescenți mai convinși că nu sunt înțeleși și acceptați. În consecință ei rămân la convingerea că suicidul este singura modalitate de a scăpa de disperarea și lipsa de speranță resimțită.
- *Este suficient ca oamenii să vadă partea bună a vieții și se vor simți mai bine.* Pentru o persoană care are intenția de suicid această afirmație poate agrava situația și duce la accentuarea convingerii că ceea ce simte și crede este inadecvat, fiind o formă de invalidare. Copiii și adolescenții au dificultăți în planificarea viitorului și în înțelegerea faptului că ne schimbăm în permanență modul de percepere a vieții datorită experiențele pe care le avem zilnic. A-i spune unui copil sau adolescent că "măine lucrurile vor arăta altfel" nu face decât să-i adâncească sentimentul de

101

Consiliere educațională

izolare și însingurare. În aceste momente ei nu se pot gândi la viitor, ci doar la prezent.

- *Copiii nu știu cum să se sinucidă și nici nu au puterea necesară să o facă.* În general, adulții cred că moartea nu este înțeleasă de copii ca un act final și ireversibil și că ei nu știu cum se poate muri. O altă idee eronată este că tentativa de suicid a fost un accident și că intenția de suicid nu a existat de fapt. Studiile arată însă că adolescenții și chiar și copiii știu foarte bine cum pot să-și ia viața, unii dintre ei au planuri foarte elaborate cu privire la suicid. Se recomandă părinților și adulților să investigheze cu atenție orice "accident" prin care copiii și-au pus viața în pericol.
- *Cei care se sinucid sunt bolnavi psihici.* La fel ca și în cazul adulților, majoritatea persoanelor cred că copiii și adolescenții care recurg la sinucidere sunt persoane cu tulburări psihice grave. Studiile arată însă că procentul celor care se sinucid și care au o tulburare psihică este mult mai mic decât s-ar crede. Cauzele suicidului sunt complexe și mult diferite de percepția obișnuită a oamenilor. Părinții care au un copil ce a avut o tentativă de suicid nu recunosc acest lucru mai ales datorită convingerilor eronate despre suicid și din teama stigmei sociale pe care o implică suicidul. Rolul școlii și al programelor comunitare este foarte important în contracararea mesajelor neadecvate din mass-media.
- *În cazul copiilor și adolescenților care recurg la suicid, părinții sunt singurii responsabili.* Majoritatea părinților se blamează pentru problema copilului lor și cred că numai ei sunt vinovați pentru această situație, mai ales că societatea nu este educată și are tendința de învinovățire a

părinților. Studiile arată însă că părinții sunt de obicei ultimii care identifică semnele unui viitor act suicidal. De cele mai multe ori copilul încearcă să-i protejeze și să-i excludă din problemele sale. Rolul prevenției prin discuțiile cu colegii despre acest subiect poate fi foarte important mai ales în a-i face pe copii și adolescenți să-și împărtășească ideile despre suicid.

- *Când un copil sau adolescent cu depresie începe să se simtă mai bine înseamnă că perioada de criză a trecut.* Contrar părerilor comune, riscul suicidal la o persoană cu depresie este mult mai mare în perioada în care este perceput de ceilalți că este mai bine. Tocmai în această perioadă copilul sau adolescentul dispune de energia necesară planificării unui act suicidal. Găsirea acestei soluții extreme îi face să se simtă mai bine și mai liniștiți. Părinții trebuie să fie atenți la aceste semne care ar putea fi un indiciu fals de recuperare.

- *Ingerarea anumitor substanțe (alcool, droguri, tranchilizante) "rezolvă" problemele și reduce riscul suicidal.* Consumul de alcool sau droguri accentuează stările negative și cresc riscul de suicid. Mulți adolescenți sau

Comunicare și conflict

copii însă cred că tranchilizantele, alcoolul sau drogurile îi face să uite de probleme. Ele însă agravează stările depresive.

În concluzie, suicidul nu trebuie să fie un subiect tabu pentru familie și școală. A nu discuta despre o problemă nu implică dispariția ei. Din nefericire, datele epidemiologice confirmă acest fapt.

Bibliografie:

Bedell, J., Lennox, S., (1997). *Handbook for communication and problem solving skills training*. New York: John Wiley.

Brent, D.A. (1995). Risk factors for adolescent suicide and suicidal behavior: mental and substance abuse disorders, family environmental factors, and life stress, *Suicide and Life-threatening Behavior*.

Fisher, B., Adams, K., (1994). *Interpersonal Communication*. New York: McGraw Hill.

Kirchner, K., Yoder, M., Kramer, T., Lindsey, M.L., Thrush, C., (2000). Development of an educational program to increase school personnel's awareness about child and adolescent depression. *Education*.

Rakos, R., (1991). *Assertive behavior*. New-York: Routledge.

Rees, S., Graham, R. S., (1991). *Assertion Training - How to be who you really are*. New-York: Routledge.

Trower, P., Hollin, C., (1986). *Handbook of social skills training*. Oxford: Pergamon Press.

Trower, N., Adler, R., (1990). *Looking Out. Looking In. Interpersonal Communication*. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

103

Capitolul 8

REZOLVAREA DE PROBLEME

8.1. Conceptul de problemă

Rezolvarea de probleme este una dintre cele mai importante abilități în dezvoltarea personală a copiilor și adolescenților. Această abilitate le permite elevilor să facă față într-un mod adaptativ situațiilor de criză, să ia decizii responsabile și să evite implicarea în comportamente de risc. Multe dintre comportamentele de risc au ca funcție "rezolvarea" problemelor emoționale și a conflictelor într-un mod total neadaptativ. Acest model de abordare a problemelor îi face pe tineri să fie nepregătiți pentru situațiile de viață și să adopte comportamente negative, de risc pentru sănătatea lor mentală și fizică. Dezvoltarea abilității de rezolvare a problemelor îi învață pe copii și adolescenți să rezolve situațiile dilematice într-un mod care să le protejeze calitatea vieții. În consecință, dezvoltarea abilităților rezolutive stă la baza dezvoltării personale (stimă de sine, comunicare, decizie, planificarea vieții și carierei) și prevenirii comportamentelor de risc (fumat, consum de alcool, droguri, pasivitate, agresivitate, suicid).

Cel mai adesea, **problema** este definită ca diferența între starea curentă și o stare dorită, diferență nedepășită spontan datorită existenței unor impedimente (Miclea, 1999). Discrepanța dintre starea curentă și cea dorită este generată de existența unor obstacole care pot include atât caracteristici

obiective (condiții fizice, sociale etc), cât și caracteristici subiective (expectanțe nerealiste, absența informațiilor). Caracteristicile proprii ale problemei pot induce alte situații problematice (dificultatea sau gravitatea în sine a problemei).

Situația problematică implică găsirea unei soluții sau optarea între mai multe soluții posibile. Altfel spus, **rezolvarea de probleme presupune luarea unei decizii.**

""Orice problemă conține trei elemente de bază: *datele sau starea curentă* {de exemplu, o dorință neîmplinită}, *scopul sau starea dorită* (împlinirea dorinței) și *restricțiile* impuse care ghidează alegerea deciziei de rezolvare.

Problemele pot fi clasificate în funcție de gradul de definire sau structură, de specificitate și de importanță (Lej/ine, 1994). După gradul de definire există *probleme bine definite* în care sunt specificate toate cele trei elemente (de exemplu, "Până acum am mers la discotecă. Aș dori să merg mai des, de cel puțin 2 ori pe

105

Consiliere educațională

lună. Nu pot realiza acest lucru întrucât părinții nu îmi dau voie, nu au suficienți bani."), *probleme slab definite* ce implică absența unor componente sau lipsa de claritate a unora dintre ele (spre exemplu, "Aș vrea să fiu fericit toată viața."). Copilul și adolescentul trebuie încurajat în identificarea cât mai clară a elementelor unei situații problematice. Cu cât aceste elemente sunt mai bine definite cu atât mai ușor se vor găsi soluții de rezolvare. Problemele slab definite vor conduce la soluții rezolutive neclare sau vor persista prin absența reperelor rezolutive.

După gradul de specificitate *sunt probleme specifice* ("Mama mi-a dat doar 10 mii, iar eu am nevoie de o sumă mai mare de bani.") și *probleme generale* ("Mereu am nevoie de mai mulți bani."). Este recomandat să luăm în calcul confruntarea cu probleme specifice, punctuale. Problemele generale pot duce la preocupări sterile și îngrijorări de lungă durată, rareori având soluții punctuale. Problema generală poate fi segmentată în probleme specifice în funcție de cauzalitatea lor.

"

După criteriul importanței, *există probleme minore* ("Mi-am uitat ceasul la prietena mea.") și *probleme majore* ("Am pierdut tot ce aveam mai scump în viață."). Evaluarea tipului de problemă este un proces individual.

Problemele sunt intrinseci vieții psihice și sociale, iar receptivitatea la ele facilitează o adaptare eficientă la problemele cotidiene. Ignorarea, evitarea sau negarea lor este adesea asociată cu disfuncții în adaptare și cu scăderea performanțelor din diferite domenii. De exemplu, dacă un elev își ignoră abilitățile sociale scăzute, acest fapt poate avea consecințe negative de lungă durată cum ar fi lipsa prietenilor sau izolarea socială. Recunoașterea existenței unor probleme ca modalitate de dezvoltare a unor abilități sau competențe modifică perspectiva asupra convingerii că a avea probleme are numai consecințe negative. Situația problematică nu mai trebuie văzută ca o lipsă de abilități, ci ca o situație normală de viață.

Etapele diferite ale dezvoltării cognitive, emoționale și sociale implică confruntarea cu tipuri diferite de probleme a căror rezolvare facilitează depășirea stadiului respectiv și promovează dezvoltarea personală. Spre exemplu, abilitățile de a face față presiunii grupului contribuie la conturarea și dezvoltarea atitudinilor asertive personale.

8.2. Procesul rezolutiv

Procesul de rezolvare de probleme presupune parcurgerea anumitor pași în vederea atingerii stării dorite sau, mai general în vederea descoperirii modalităților de a face față adaptativ evenimentelor cotidiene. Rezolvarea de probleme presupune două componente: **atitudinile față de problemă și abilitățile rezolutive**, a căror formare are loc în cadrul unui proces de învățare socială (Proctor, 1995). Contactul cu experiența celorlalți permite achiziția și rafinarea unor strategii rezolutive precum și formarea unui anumit tip de abordare și

106

Rezolvarea de probleme

rezolvare a problemei. Ca rezultat al învățării sociale, procesul rezolutiv devine o strategie generală de adaptare la diversele situații de viață, strategie care menține și promovează starea de bine.

Atitudinea față de problemă, un precursor necesar al rezolvării eficiente, presupune existența unui set atitudinal format din valori, convingeri despre lume și despre sine. Orele de consiliere pot contribui la motivarea elevului în a recunoaște problemele ca situații normale de viață, în a-și asuma confruntarea

cu problema și angajarea în rezolvarea ei. Mai mult, consilierea și orientarea pot oferi repere generale de învățare a strategiilor rezolutive.

Abilitatea de rezolvare a problemelor reprezintă operații specifice implicate în procesul rezolutiv, cele mai importante fiind *gândirea alternativă, gândirea anticipatorie și gândirea planificată*. Gândirea alternativă reprezintă abilitatea de a genera soluții alternative multiple, depășind stereotipia și rigiditatea convingerii că o problemă are o singură și unică soluție ideală. Gândirea anticipatorie constă în abilitatea de a anticipa consecințele pe termen scurt și lung a anumitor situații. Gândirea planificată este definită ca abilitatea de a planifica o serie de acțiuni specifice pentru a implementa o anumită soluție.

Obiectivele orelor de consiliere și orientare în vederea abilităților de rezolvare a problemelor sunt:

- **Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de problemă.**
- **Învățarea și exersarea unor modele generale de rezolvare de probleme.**
- **Dezvoltarea și exersarea unor abilități de rezolvare de probleme.** Învățarea și dezvoltarea abilităților rezolutive vor avea ca și consecințe

prevenirea afectivității negative, a dificultăților comportamentale, rezolvarea situațiilor curente, relații interpersonale pozitive, într-un cuvânt dezvoltarea armonioasă a copilului și adolescentului.

m **Principiile rezolvării de probleme**

Ineficiența în rezolvarea de probleme este adesea asociată cu nerespectarea unor principii descrise mai jos. Ignorarea lor duce la formarea unei percepții negative față de probleme, a unor expectanțe nerealiste sau a unor soluționări dezadaptative. Aceste principii presupun o abordare pozitivă a vieții, în care omul se percepe pe sine ca o persoană capabilă să își rezolve problemele și să își asume responsabilitatea rezolvării lor. Redăm mai jos cele șapte principii ale rezolvării de probleme (Bedell & Lennox 1997):

1. **Problemele sunt naturale.** Este important ca elevul să accepte că problemele sunt o componentă normală a vieții și că existența unei probleme nu indică o slăbiciune ci mai degrabă o situație în care îți identifice sfera de abilități sau cunoștințe pe care trebuie să ți-o dezvolți. Perceperea problemei ca situație nefirească, față de care trebuie să te aperi, reduce posibilitatea clarificării și rezolvării ei.
2. **Majoritatea problemelor pot fi rezolvate.** Convingerea că problemele nu pot fi rezolvate și că a avea probleme, este o slăbiciune îi face pe elevi să

107

Consiliere educațională

renunțe la rezolvarea lor încă din momentul identificării ei. Unul din motivele pentru care se întâmplă acest lucru este existența unui sentiment de neîncredere în posibilitatea rezolvării problemei. Învățarea abilităților de rezolvare de probleme dezvoltă sentimentul de competență, de autoeficiență și încredere în sine, transformându-se astfel în situații de dezvoltare personală.

3. **Asumarea responsabilității pentru probleme.** Rezolvarea problemei presupune asumarea responsabilității pentru acea problemă. Este greșit să credem că îl ajutăm pe copil sau adolescent preluându-le problemele, asumându-ne responsabilitatea lor și a dificultăților generate de probleme. Dacă copilul și adolescentul este încurajat să își asume această responsabilitate contribuim la maturizarea lui din punct de vedere psihologic și social.

4. **Definește problema înainte de a acționa.** Este mai eficient ca atunci când apare o problemă elevul să fie învățat să o definească, să clarifice aspectele problemei, să identifice consecințele ei, prioritățile, abilitățile sau cunoștințele pe care le are, să formuleze soluții posibile și să le evalueze. În funcție de aceste elemente elevul poate să își dezvolte un plan realist de rezolvare de probleme.

5. **Rezolvarea de probleme înseamnă să stabilești ceea ce poți să faci și NU ceea ce nu poți face.** Elevul este învățat să își stabilească scopuri realiste în rezolvarea unor probleme și să se focalizeze pe ceea ce deja cunoaște sau știe și nu pe ce nu deține (cunoștințe sau abilități).

6. **Soluțiile trebuie selecționate în funcție de abilitățile și cunoștințele personale.** Selectarea unor soluții care depășesc abilitățile personale ale elevilor pot duce la eșecul rezolvării acelei probleme și scăderea sentimentului de competență. Este astfel important ca profesorul să învețe elevii să identifice acele soluții în concordanță cu nivelul lor de dezvoltare psihologică (mentală, emoțională, socială).

7. **Rezolvarea problemelor presupune respectarea drepturilor personale și ale celorlalți indivizi.** Anumite atitudini față de problemă pot avea consecințe negative asupra rezolvării ei, și anume: renunțarea la rezolvarea problemei, evitarea ei, alegerea unei soluții inacceptabile pentru tine sau alegerea unei soluții fără să ții cont de sentimentele și drepturile celorlalți.

Rezolvarea de probleme implică parcurgerea mai multor **etape**. Etapele rezolvării de probleme sunt redate în tabelul 8.1

108

Rezolvarea de probleme

Tabel 8.1. Etapele rezolvării de probleme

1. *Recunoașterea problemei*
2. *Definirea problemei*
3. *Generarea unor soluții alternative*
4. *Luarea deciziei*
5. *Punerea în aplicare a soluției selecționate*
6. *Evaluarea consecințelor aplicării soluției*

1. Recunoașterea problemei

Detectarea și identificarea precoce a situațiilor problematice permite soluționarea eficientă sub aspectul reducerii consecințelor negative - efort mai mic, timp mai puțin, evitarea emoțiilor puternice. Evaluarea consecințelor unei probleme este esențială pentru dezvoltarea abilității de recunoaștere a unei probleme (pentru exerciții vezi fișa 17 din anexe). Recunoașterea problemei se bazează pe identificarea unor indici cognitivi, comportamentali și emoționali relevanți pentru existența unei probleme (Proctor, 1995).

Indicii cognitivi sunt acele *cogniții sau gânduri* care conțin afirmații ce exprimă expectanțe, predicții, evaluări sau descrieri care trimit implicit la existența unor dorințe neîmplinite (ex., "Sunt nemulțumit pentru că am luat nota X la fizică", "Nu sunt în stare să fac nimic"). Nu orice gând este un indicator al unei probleme. Criteriile care pot fi utilizate pentru a facilita identificarea problemei sunt:

- *caracterul nerealist al cogniției* - "aș dori să fiu cel mai popular elev din școală" ;
- *caracterul negați v al cogniției*- "nu știu să lucrez pe computer";
- *asocierea cogniției cu o stare generală de agitație sau cu o stare subiectivă de nemulțumire* - "aș dori să învăț să înot".

Indicii afectivi sunt deosebit de relevanți în situațiile problematice. Emoțiile sunt o parte constitutivă importantă a vieții psihice. Caracteristicile emoțiilor ca indicatori ai unei probleme constau în *intensitatea ridicată a emoției* (ex., furie, tristețe, frică), *frecvența mare a apariției sale, persistența în timp a trăirii subiective și inadecvarea lor situațională* ("sunt trist pentru că un coleg a făcut o glumă despre mine"). După identificarea unei astfel de emoții, se identifică gândurile care au generat acea emoție și comportamentele asociate ("colegul meu vrea să mă umilească", respectiv "mai bine să evit să vorbesc cu colegul meu").

Indicii comportamentali sunt comportamente neadecvate unei situații specifice. Identificarea lor se realizează în funcție de *caracterul nefamiliar al comportamentului* (de ex., "atitudine nonverbală ostilă față de un bun coleg"), *frecvența crescută a unor comportamente de evitare* ("evit să merg în oraș cu prietenii pentru că ei cred că nu sunt o persoană agreabilă").

Identificarea indicatorilor și învățarea utilizării lor va oferi elevilor posibilitatea de a recunoaște rapid o problemă, ceea ce constituie o premisă importantă pentru o rezolvare eficientă.

109

Consiliere educațională

2. Definirea și formularea problemei

Definirea și formularea problemei reprezintă una dintre cele mai importante faze, întrucât de reușita realizării ei depinde întreg procesul rezolutiv. Cele mai multe eșecuri în soluționarea unor probleme se datorează parcurgerii prea rapide și superficiale a acestei etape. O problemă bine definită conține informațiile privind componentele esențiale ale acesteia: datele sau starea actuală, scopurile sau starea dorită, restricțiile sau obstacolele. Ea permite organizarea și dirijarea în continuare a conținutului procesului rezolutiv, determinarea acțiunilor posibile și evaluarea eficacității soluției aplicate.

- Definirea problemei este diferită în funcție de tipul problemei. În problemele situaționale (dificultăți de comunicare, conflicte cu colegii) formularea problemei cuprinde datele rezultate în urma unei analize funcționale. Întrebările care conduc procesul de definire sunt următoarele: "Ce / cu cine / unde / când / cât timp și cum s-a întâmplat?", "Care a fost răspunsul tău / al altora?", "Cum te-ai simțit și ce ai simțit în acele momente și după aceea?"

Problemele care necesită anumite resurse sau* abilități se pot formula utilizând întrebări de genul "Ce abilități, resurse, informații îmi lipsesc?", "Care sunt abilitățile, cunoștințele, resursele pe care mă pot

baza?", "Ce soluții am încercat deja în rezolvarea acestei probleme?", "Ce gânduri și emoții sunt asociate problemei?". Descrierea obiectivă a situației cuprinde răspunsul la întrebările: cine, unde, cu cine, ce, cum, când, cât timp. Această descriere reduce gradul de generalizare al problemei, transformând-o într-una specifică, punctuală.

După formularea scopurilor, este formulată propoziția interogativă "Cum să realizez scopul, dorința personală?". Pentru ca răspunsul la această întrebare să fie unul adecvat, formularea scopului trebuie să respecte următoarele criterii:

- *să fie o formulare pozitivă (să se focalizeze pe ce se poate face și nu pe ceea ce nu poate fi făcut);*
- *să fie un scop realist și acceptabil social;*
- *să depindă doar de abilitățile, cunoștințele și resursele elevului;*
- *să fie măsurabil și planificat în timp.*

Strategia de formare a abilităților de definire a problemei presupune lucrul individual și în grup pe anumite situații generale și niciodată pe problema concretă a unui elev din clasă.

3. Generarea soluțiilor alternative

Această fază constă în identificarea a cât mai multe idei sau soluții pozitive care să maximizeze probabilitatea de a găsi cea mai eficientă soluție. Din acest motiv este recomandată generarea a cel puțin trei soluții. Metodele utilizate pentru maximizarea numărului de soluții generate sunt *brainstormingul*, *modificarea cadrului de referință* și *adoptarea (împrumutarea) unei soluții de la o problemă similară*.

Brainstormingul se bazează pe două principii: acela al cantității (cât mai multe idei) și cel al suspendării judecății evaluative (pe termen scurt este acceptată

110

Rezolvarea de probleme

orice idee, chiar și cele care par nerelevante). Aplicarea lor permite depășirea rigidității, stereotipiei și gândirii convergente (focalizată pe o singură soluție).

Modificarea cadrului de referință presupune evaluarea și interpretarea problemei dintr-un alt punct de vedere; a privi problema prin alte "lentile", a schimba "rama" de încadrare a problemei sau a vedea problema cu "alți ochi" poate să modifice total perspectiva asupra ei.

Împrumutarea unei soluții de la o problemă similară rezolvată în situații anterioare. Apelarea la experiența altor persoane permite achiziția unor soluții a căror eficacitate a fost probată anterior de către o altă persoană. Transferul soluției prin analogie face apel la experiența anterioară a subiectului, în care a rezolvat cu succes probleme similare. Totuși, această metodă necesită o anumită precauție. Cel mai adesea, elevii se opresc la soluții anterioare, pe care le aplică repetitiv, formându-se o perspectivă îngustă asupra problemei. Ei speră să depășească eșecul printr-o aplicare repetitivă și abuzivă a soluției respective. Uneori este mai confortabil să repeți ceva familiar decât să depui efort pentru identificarea unor noi soluții viabile pentru noua situație.

Utilizarea tehnicilor prezentate anterior permite generarea unui număr mare de soluții și astfel ieșirea dintr-o abordare stereotipă a procesului rezolutiv. Toate soluțiile, indiferent de calitatea lor, sunt notate pe o listă, urmând a fi supuse examinării evaluative.

4. Evaluarea soluțiilor alternative și luarea deciziei

După realizarea listei de soluții se aplică criteriile de evaluare a utilității fiecărei alternative. Utilitatea se evaluează făcând apel la următoarele criterii:

- *rezultatele posibile (beneficii);*
- *riscurile asociate;*
- *resursele interne și externe necesare implementării;*
- *timpul necesar implementării;*
- *interferența negativă a soluției cu alte situații, opțiuni ale celor implicați în decizie.*

Procedura de evaluare a utilității alternativelor presupune evaluarea probabilității eficienței soluției respective în atingerea scopului propus și a valorii acțiunii respective. Probabilitatea eficienței este funcție de probabilitatea realizării în mod optim a acțiunii respective. Următoarele întrebări pot ajuta evaluarea probabilității eficienței unei soluții:

- *Poate fi atins scopul inițial propus?*
- *Poate fi atins acest scop prin realizarea acestei acțiuni?*
- *Pot realiza acțiunea respectivă?*
- *Realizarea scopului va facilita atingerea scopului final sau a altui scop instrumental, asociat celui*

final?

Valoarea unei acțiuni este dată de evaluarea în următoarele arii:

- *consecințe personale* - cât timp, cât efort sau alte consecințe sunt necesare? Care este costul și beneficiul afectiv? Este rezultatul acțiunii în

111

Consiliere educațională

concordanță cu valorile și etica elevului? Care este efectul realizării acțiunii în alte domenii?

- *consecințe sociale* - care este efectul acțiunii asupra familiei, prietenilor etc?
- *efecte pe termen scurt*: - care va fi impactul imediat al manifestării problemei asupra altor domenii?
- *efecte pe termen lung* - care sunt consecințele asupra valorilor, atitudinilor, competențelor, scopurilor finale, stării de bine.

Criteriile descrise nu sunt aplicabile în toate situațiile, ci doar în acelea în care alternativele sunt la fel de semnificative, de aceeași intensitate, dar opuse. În majoritatea situațiilor este suficientă aplicarea unuia dintre criteriile enumerate, în funcție de relevanța sa pentru context. Strategiile de formare a abilităților de anticipare presupune modelarea lor inițială și apoi exersarea lor pe situații generale și de interes pentru elevi.

Luarea deciziei presupune aplicarea unei analize cost-beneficiu (vezi figura 8.1). Adesea decizia este influențată de mai mulți factori: valorile și atitudinile elevului, starea afectivă în momentul deciziei, informațiile pe care le are despre acea temă, a căror valoare funcțională depinde de context. Analiza rațională este recomandată situațiilor cu o puternică încărcătură afectivă, cu soluții multiple, generale sau de importanță majoră.

În funcție de gradul de satisfacere a criteriilor pot fi alese una, două sau mai multe soluții. Sunt selecționate acele soluții care satisfac în cel mai mare grad criteriile. Relevanța criteriilor este determinată de context.

PROBLEMA SAU NEVOIA:.....		
H		1
SOLUȚIA 1 SOLUȚIA 2		SOLUȚIA 3
CONSECINȚE + CONSECINȚE+		CONSECINȚE*
CONSECINȚE -	CONSECINȚE -	CONSECINȚE -
DECIZIE A:.....		

Figura 8.1. Model decizional

112

Rezolvarea de probleme

5. Implementarea soluțiilor selecționate

Această etapă implică realizarea sarcinilor la școală sau în alte contexte sociale. Planificarea presupune organizarea sarcinilor în funcție de anumite criterii (complexitate, timp, relații cauzale) și descrierea modului în care subacțiunile vor trebui completate. De asemenea, se stabilește criteriul de realizare a scopului și cine realizează monitorizarea implementării planului de rezolvare.

6. Evaluarea efectelor

Evaluarea efectelor parțiale și finale și compararea lor cu cele anticipate determină stabilirea unei concluzii finale. Dacă rezultatele nu sunt cele așteptate se reinițiază procesul rezolutiv (pentru a identifica sursa eșecului). Elevii sunt învățați să realizeze evaluări ale consecințelor planului de rezolvare a problemei (vezi fișele 18 și 19 din anexe). Dacă consecințele nu sunt cele dorite, se reia planul de rezolvare de la prima etapă și se evaluează fiecare componentă - definirea problemei, generarea de alternative, selectarea alternativei, planul de implementare, monitorizarea și evaluarea planului. Este important ca elevul să înțeleagă să perceapă rezultatul ca un efect și procesul de rezolvare ca un proces continuu de rezolvare.

Bibliografie:

Bedell, J., R., Lennox, S. S., (1997). *Handbook for Communication and Problem-Solving Skills Training - A Cognitive-Behavioral Approach*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Levine, M., (1994). *Effective Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Miclea, M. (1999). *Psihologie Cognitivă - Modele teoretico experimentale*. Iași: Polirom.

Proctor, R. W., (1995). *Skill Acquisition and Human Performance*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

113

ne afectează esențial în deviație! sănătate.) asupra și bine ap

comport

Capitolul 9

STILUL DE VIAȚĂ

9.1. Stil de viață sanogen și stil de viață patogen

Stilul de viață se referă la totalitatea deciziilor și acțiunilor voluntare care ne afectează starea de sănătate. Stilul de viață sănătos (sanogen) joacă un rol esențial în promovarea și menținerea sănătății și prevenirea îmbolnăvirilor. Stilul de viață negativ (patogen) este format din comportamente de risc pentru starea de sănătate. Comportamentele de risc au consecințe negative, pe termen scurt și lung, asupra sănătății fizice și psihice și, în consecință, reduc calitatea vieții și starea de bine a persoanei. Pentru evaluarea stilului de viață vezi fișa 20 din anexe.

Studiile în domeniu (Sarafino, 1994) au identificat un set de **comportamente protectoare a sănătății**:

- a dormi între 7 și 9 ore;
- a lua micul dejun regulat;
- a nu consuma alimente între mese;
- menținerea greutății în limite normale;
- a nu fuma (activ și pasiv);
- a nu consuma alcool decât ocazional;
- a face exerciții fizice regulat.

Factorii comportamentali de risc au un rol important în etiologia și evoluția bolilor; de exemplu, peste 25% din bolile cardiovasculare ar putea fi evitate prin modificarea unui singur comportament de risc - fumatul.

Comportamentele de risc care sunt în relație cu cele mai importante cauze de deces sunt:

- a) fumatul, sedentarismul, alimentația necorespunzătoare, stresul - în tulburările cardiovasculare;
- b) fumatul, consumul de alcool, alimentația neechilibrată, expunerea la soare neprotejată - în cancer;
- c) alimentația neechilibrată, stresul, sedentarismul - în accidentele vasculare cerebrale;
- d) consumul de alcool, droguri, conducerea fără utilizarea centurilor de siguranță, stresul - în accidente (inclusiv accidentele de mașină).

115

Consiliere educațională

Caracteristicile comportamentelor relaționate cu sănătatea:

- a) Comportamentele relaționate cu sănătatea sunt determinate de factori diferiți. De exemplu, fumatul poate avea o funcție de "rezolvare" a situațiilor de stres, în timp ce activitatea fizică poate fi

relaționată cu accesul la o sală de sport.

b) Factori diferiți pot controla același comportament în mod diferit la persoane diferite. De exemplu, fumatul poate fi determinat de inabilitatea adolescentului de a-și face prieteni, de abilități scăzute de management al situațiilor de stres sau de nevoia de acceptare într-un grup de colegi.

c) Factorii care controlează comportamentul se schimbă în timp. De exemplu, un tânăr fumează la început pentru a se identifica cu normele grupului său de prieteni, pentru ca mai târziu fumatul să aibă o funcție de control al situațiilor de stres. Un alt exemplu este cel legat de exercițiu fizic. Elevii fac sport prin natura programei școlare, însă după ce își finalizează studiile renunță la exercițiul fizic.

d) Comportamentele relaționate cu sănătatea și factorii care îi controlează diferă de la individ la individ. Un tânăr poate începe să consume alcool din motive sociale, după care alcoolul să aibă o funcție de "rezolvare" a problemelor emoționale; pentru un alt tânăr etapele pot fi diferite.

9.2 Rolul programelor de prevenție a îmbolnăvirilor și a educației pentru sănătate

Promovarea și menținerea sănătății se realizează prin **programele de prevenție și cele de educație** pentru un stil de viață sănătos. Recunoașterea importanței prevenției pentru sănătatea publică reprezintă cel mai semnificativ aspect al promovării sănătății fizice și mentale. Prevenția are trei componente:

1) Prevenția primară are ca obiective reducerea riscului de îmbolnăvire prin adoptarea comportamentelor protectoare a sănătății. Prevenția primară se realizează mai ales în familie și școală. Aici se dezvoltă atitudini de respingere a comportamentelor de risc - fumat, consum de alcool, droguri, alte comportamente de risc, cum sunt cele sexuale, legate de siguranță -prin activitățile de educație pentru sănătate în cadrul orelor de consiliere și orientare.

2) Prevenția secundară implică reducerea factorilor de risc la grupurile cu risc crescut pentru îmbolnăvire. Aceste grupuri sunt cele care au adoptat deja comportamentul de risc. Școala poate să aibă un rol important și în prevenția secundară. De exemplu, se realizează prevenția secundară la elevii care fumează sau care consumă alcool și droguri prin realizarea unui plan de intervenție de modificare a acestor comportamente și atitudini negative față de un stil de viață sănătos.

116

Stilul de viață

3) Prevenția terțiară are ca obiective reducerea duratei îmbolnăvirii și creșterea calității vieții persoanelor care suferă de o boală. Prin proiectele de voluntariat în care este implicată școala, elevii pot contribui la creșterea calității vieții unor persoane cu anumite boli terminale.

Promovarea și menținerea sănătății se realizează, așa cum am precizat, prin **educația pentru sănătate** în cadrul orelor de dirigiență, a orelor de consiliere și a programelor de voluntariat la care participă elevii sub coordonarea profesorului-consilier. Dezvoltarea programelor de educație pentru sănătate în școală și comunitate este esențială pentru formarea unor valori pozitive față de sănătate. Profesorul-consilier în colaborare cu alte instituții și asociații guvernamentale și nonguvernamentale are rolul de a stimula dezvoltarea acestor programe.

Obiectivele educației pentru sănătate sunt:

achiziționarea unui set de informații despre comportamentele de risc și cele de protecție;

formarea unor atitudini de acceptare a comportamentelor protective și de respingere a celor de risc;

practicarea de comportamente de promovare și menținere a sănătății și de evitare a riscului de îmbolnăviri;

întărirea comportamentelor sănătoase și scăderea frecvenței comportamentelor de risc - fumat, consum de alcool, droguri, sedentarism, alimentație neechilibrată, viață sexuală de risc;

promovarea în comunitate și mass-media a unui stil de viață sănătos;

facilitarea promovării și menținerii unui nivel optim al sănătății fizice, sociale, emoționale, cognitive și spirituale.

Formarea stilului de viață sănătos

Modelul convingerilor despre sănătate (Health Belief Model - HBM) a fost dezvoltat pentru a explica modul de formare a comportamentelor relaționate cu sănătatea. Conform acestui model, un comportament se formează prin evaluarea de către individ a două componente:

1) *percepția amenințării bolii sau comportamentului de risc*

2) *costurile și beneficiile comportamentului.*

Percepția amenințării este influențată de informațiile pe care un tânăr le are despre acel comportament sau boală și este influențată de trei factori: a) valorile generale privind sănătatea ("Sunt preocupat de sănătatea mea"); b) convingerile privind vulnerabilitatea la o anumită boală ("Mama mea este supraponderală așa că și eu voi fi supraponderală"); c) convingerile despre consecințele bolilor ("Voi muri dacă voi avea cancer pulmonar"). Alți factori care sunt relevanți în percepția amenințării: *variabilele demografice* (vârstă, sex, rasă, etnie), *variabile psihosociale*

117

Consiliere educațională

(caracteristici de personalitate, norme sociale, presiunea grupului), *variabile structurale* (cunoștințele despre o boală).

Evaluarea costurilor și beneficiilor adoptării unor comportamente este un alt factor important în formarea atitudinii față de comportamentele protectoare și de risc și are un rol important în luarea unei decizii adecvate pentru adoptarea unui stil de viață sănătos. Aceste "costuri" sau consecințe pot fi materiale ("Nu am bani să merg la o sală de sport") sau psihologice ("Nu voi mai avea atât de mult timp să stau cu prietenii mei dacă merg la sport."). Elevii trebuie învățați să evalueze aceste costuri și consecințe în adoptarea unui comportament.

Teoria planificării comportamentale (Fishbein & Ajzen, 1986) este o teorie cognitivă care explică formarea comportamentelor sănătoase sau de risc prin trei componente: atitudinile față de un comportament specific, normele subiective față de comportament și percepția controlului (intern și extern) comportamental (figura 9.1).

Atitudinile specifice față de comportament

- convingerile despre consecințele unui comportament *"Dacă voi face aerobic mă voi simți mai atractivă"*
- evaluarea consecințelor comportamentului *"Este important pentru mine să mă simt atractivă"*

Normele subiective față de comportament

- convingerile normative *"Prietenii mei fac sport."*
- motivația de acceptare a convingerilor celorlalți *"Vreau să fac sport pentru că și prietenii mei fac sport."*

INTENȚIA de a realiza un comportament

*"Intenționez să
merg la o sală de
sport regulat să fac
aerobic."*

COMPORTAMENT

"Fac aerobic de trei ori pe săptămână"

Percepția controlului comportamental

"Voi fi în stare să fac aerobic regulat." (control intern) *"Voi avea acces la o sală de sport."* (control extern)

Figura 9.1. Teoria planificării comportamentale

118

Stilul de viață

Teoria autoeficacității (Bandura 1982). Autoeficacitatea se referă la convingerea unei persoane în capacitățile sale de a-și mobiliza resursele cognitive și motivaționale necesare adoptării unor comportamente. Autoeficacitatea este un proces cognitiv care generează opțiuni, emoții, motivații și comportamente (Baban, 1998). Acest proces este influențat de: 1) perceperea succeselor și eșecurilor din performanțele anterioare; 2) observarea comportamentelor celorlalți; 3) feedback-ul din partea celorlalți; 4) starea noastră fiziologică. Un tânăr care încearcă să renunțe la fumat și are frecvente eșecuri își dezvoltă un sentiment scăzut de autoeficacitate, ceea ce îl face să renunțe la modificarea comportamentului.

Conștientizarea tinerilor în legătură cu acest proces este importantă pentru formarea și menținerea comportamentelor corespunzătoare unui stil de viață sănătos. De cele mai multe ori, adolescenții adoptă comportamentul de risc pentru a face față unor situații, ignorând consecințele de lungă durată ale acestuia.

Comportamente protectoare ale sănătății:

- Exercițiul fizic
- Alimentație echilibrată
- Balanță între muncă-odihnă-recreere
- Protecția față de expunerea prelungită la soare
- Verificări medicale periodice
- Utilizarea centurilor de siguranță (în cazul mașinii)

- Utilizarea căștilor de protecție (în cazul bicicletei și motocicletei)
- Gândire pozitivă despre sine, lume și viitor
- Relaționare interpersonală armonioasă
- Menținerea suportului social (familie, prieteni, confident)
- Controlul stresului
- Aderența la tratament în cazul îmbolnăvirilor

Funcțiile comportamentelor de risc pentru tineri (Nutbeam, Booth, 1994):

- (a) exprimarea opoziției față de autoritatea adultului și normele convenționale ale societății - ex. consumul de droguri;
- (b) o modalitate de a se identifica cu grupul și de a fi acceptat de grup -ex. fumatul;
- (c) exprimarea și confirmarea valorilor identității personale - ex. consumul de alcool;
- (d) un semn de maturitate prin adoptarea unor comportamente adulte -ex. consumul de alcool, fumatul;
- (e) mecanism de coping, de adaptare la situațiile de stres, frustrare, inadecvare, eșec sau la situațiile anticipate ca fiind de eșec - ex. consum de alcool, droguri, fumat;
- (f) o funcție de recreere, amuzament, experiențe inedite sau pentru a "rupe" rutina - ex. consumul de droguri.

119

Consiliere educațională

Studiile în domeniu arată că în general comportamentele de risc nu apar izolate ci într-un set comportamental. Relația dintre fumat, consumul de alcool și consumul de droguri ca și între consumul de alcool sau droguri și actele sexuale neprotejate sunt cele mai semnificative. S-a evidențiat o relație inversă între fumat și exercițiu fizic, tinerii care sunt activi din punct de vedere al activității fizice fumează într-o proporție semnificativ mai mică decât cei care sunt inactivi sportiv.

Adoptarea unor comportamente de risc poate duce uneori la dependență. Rolul prevenției în acest caz este esențial. Dependența de substanțe se referă la o utilizare repetitivă a unor substanțe psihoactive, în scopul producerii plăcerii sau evitării disconfortului fizic și emoțional. Dependența de substanțe comportă trei aspecte importante: 1) substanța controlează comportamentul consumatorului prin nevoia de autoadministrare în mod repetat; 2) substanța afectează sistemul nervos central prin modificarea funcționării normale a creierului. Aceste modificări au ca și efecte schimbări ale stărilor emoționale, gândirii și percepției; 3) acționează ca o întărire (ca un stimul recompensă) ce susține dorința persoanei de a continua să consume substanța. În consecință, dependența de substanțe se caracterizează prin modificări negative comportamentale, afective, mentale și de sănătate. Dependența este de mai multe tipuri:

- **dependența de nicotină**
- **dependența de alcool**
- **dependența de droguri**
- **dependența de medicamente** (ex. tranchilizante, somnifere)

Toate aceste categorii enunțate formează așa numita **dependență de substanțe**. Există însă și alte tipuri de dependență, cum ar fi de exemplu:

- dependența de internet
- dependența de jocuri de noroc
- dependența de relații interpersonale nesănătoase

Dependența de tutun, alcool sau droguri parcurge mai multe etape până se produce ca atare. Este important de specificat faptul că la fel ca și adulții, adolescenții și tinerii pot deveni dependenți atât de nicotină cât și de alcool și droguri. Etapele consumului de substanțe sunt:

- **consumul experimental**, în care elevul consumă substanța din curiozitate (ex. la o petrecere);
- **consum regulat**, în care elevul consumă substanța la diversele întâlniri cu colegii, prietenii;
- **consum devenit preocupare**, în care elevul obișnuiește să consume alcool, droguri, tutun în multe situații și căutarea acestor situații devine în sine un scop;
- **dependența**, este faza în care întregul comportament este controlat de nevoia organismului de a fuma sau consuma alcool sau droguri. *Persoana nu mai este liberă, este controlată de substanță.*

120

Stilul de viață

9.3. Fumatul și dependența de nicotină

Fumatul este unul dintre cele mai controversate comportamente nesănătoase. Multă vreme s-a considerat că decizia de a fuma reprezintă o alegere în cunoștință de cauză; că oamenii sunt bine informați în momentul în care încep să fumeze și, implicit, își asumă responsabilitatea acestui comportament și a consecințelor lui. Totuși, studiile arată că 95% dintre fumători încep să fumeze înaintea vârstei de 20 de ani. Întrebarea care se impune este în ce măsură acești tineri dețin informații pertinente și suficiente referitoare la comportamentul de fumător și la riscurile pe care le implică. Un studiu realizat pe un număr de 895 de adolescenți referitor la atitudinile și convingerile despre fumat a subliniat insuficienta informare despre prevalența și riscurile acestui comportament. Astfel, adolescenții:

- au supraestimat numărul adulților și al adolescenților care fumează;
- au subestimat ponderea persoanelor care au atitudini negative față de fumat;

r

- au considerat că sunt mai puțin expuși riscurilor la bolile asociate fumatului.

Prevalența acestor convingeri eronate era mult mai mare la adolescenții: (a) care începuseră deja să fumeze; (b) la cei care aveau prieteni sau membri ai familiei care fumau; și (c) la cei care intenționau să înceapă să fumeze în viitorul apropiat.

Fumatul începe de obicei la o vârstă timpurie. Multe sondaje relevă faptul că mai mult de 15% dintre adolescenții cu vârsta cuprinsă între 12-18 ani fumează regulat și se consideră fumători. Fumatul este un comportament care se dezvoltă treptat, de la faza de experimentare la faza de dependență și de formare a unei atitudini pozitive față de fumat.

Efectele fumatului asupra organismului

Fumul de țigară este dăunător tuturor celor care îl inspiră, inclusiv nefumătorilor (**fumatul pasiv**).

Acesta conține aproximativ 4000 de substanțe chimice, dintre care 40 sunt cancerigene. Una din substanțele inhalate odată cu fumul de țigară este nicotină. **Nicotină este un drog** care se află în tutun și care are multe efecte negative asupra organismului, influențează sistemul nervos într-un mod negativ și produce grave probleme de sănătate, incluzând dependența. **Fumatul determină dependența de nicotină așa cum poți fi dependent de alcool sau alte droguri.**

Efectele nicotinei asupra organismului:

- creșterea ratei pulsului și a respirației;
- încetinirea activității musculare și a reflexelor;
- forțează organismul să consume mai mult oxigen, ceea ce face mai dificilă funcționarea inimii;

121

Consiliere educațională

- crește probabilitatea de a se forma "dopuri" în sânge - ceea ce poate duce la infarct miocardic.

Efectele asupra creierului:

- tulburări atenționale;
- dificultăți de învățare;
- modificări ale dispoziției afective;
- încetinirea reacțiilor.

Când o persoană fumează, nicotină...

- ajunge rapid în sânge prin plămâni;
- ajunge la creier în 7 secunde de la inhalare;
- ajunge în alte organe - rinichi, pancreas, ficat.

Fumatul, prin substanțele pe care le conține fumul de țigară, afectează sănătatea în diverse moduri, cauzând: *cancer* (al plămânilor, buzelor, pancreasului, rinichilor sau creierului), *boli cardiovasculare*, *boli pulmonare*, *infarct miocardic*, *probleme cu sarcina* (femeile care fumează au un risc crescut de a avea copii bolnavi) (pentru identificarea efectelor fumatului asupra organismului, vezi fișa 24 din anexe).

Fumatul și influența grupului

Grupul de apartenență joacă un rol important în formarea unor norme pozitive față de fumat la adolescenți și tineri. Studiile din domeniu (Schofield și colab., 2001) au identificat la membrii grupului de apartenență similaritatea comportamentului de fumat. Grupurile sociale au un set de norme prin care grupul se definește și se diferențiază de alte grupuri. Comportamentul de grup este comportamentul indivizilor care împărtășesc aceeași identitate socială. Sentimentul de apartenență la un grup este asociat cu uniformitatea stereotipă socială a comportamentelor, atitudinilor, percepțiilor și

valorilor. Fumatul este un comportament complex manifestat cu predilecție în situații sociale și astfel poate avea rolul unui "cod semiotic" prin care grupul se diferențiază de alte grupuri sociale. Forța influenței sociale produce omogenitate comportamentală în grupurile de prieteni. Observarea omogenității comportamentale a membrilor grupului arată că procesul de selecție a prietenilor se face pe baza similarității comportamentale. Tinerii își aleg prietenii care au comportamente similare cu ale lor. Comportamentul de grup implică conformitatea membrilor grupului la reprezentarea cognitivă a normelor și comportamentelor stereotipe ale grupului. Noțiunea de percepție a presiunii sociale este relaționată cu conceptul de conformitate cu expectațiile celorlalți și mai puțin cu propria reprezentare cognitivă a setului de norme a grupului.

Procesul de identificare cu grupul social are trei faze: 1) influența informațională - în care indivizii se definesc ca fiind membri ai unui grup sau categorie socială; 2) învățarea normelor stereotipe ale grupului; 3) asumarea normelor grupului și astfel comportamentele lor devin normative. Tinerii au astfel un rol activ în selectarea grupului social de apartenență. Intervențiile anti-fumat

122

Stilul de viață

trebuie să descurajeze funcția socială a fumatului și să încurajeze formarea altor norme sociale.

Normele pro- și anti-fumat sunt atribute stereotipe ale unui grup de adolescenți. Normele unui grup asociate cu fumatul au fost identificate ca fiind consumul de alcool sau alte droguri, participarea la petreceri, cluburi, atitudinea de respingere a normelor impuse de adult. Normele anti-fumat au fost asociate cu atitudini și comportamente pozitive față de sport și valori religioase puternice. Grupurile cu risc scăzut sunt cele care au ca valori sănătatea fizică prin participarea la activități sportive.

Studiile arată că fumatul la tineri este asociat cu normele grupului de apartenență privind fumatul.

Tinerii care se identifică mai puternic cu grupul de apartenență adoptă mai multe dintre comportamentele grupului decât cei cu o identificare scăzută față de grup. Identificarea de grup este asociată cu concordanța comportamentală a membrilor grupului. Tinerii care au comportamente discordante cu grupul de apartenență tind să-și aleagă un grup care să fie în acord cu normele sale comportamentale. Consecințele acestor aspecte teoretice sunt foarte importante, astfel că activitățile și campaniile de prevenție trebuie să se focalizeze pe formarea unor valori pozitive față de un stil de viață sănătos și mai puțin pe rolul presiunii grupului în adoptarea unor comportamente.

Dintre factorii de ordin social asociați cu fumatul, cel mai semnificativ este imaginea celui care fumează. Industria tutunului, prin reclamele și campaniile publicitare realizate, promovează imaginea fumătorului rebel, liber, matur și puternic. Adolescenții ajung astfel să considere fumatul un comportament ce corespunde acestei imagini. Modificarea acestei imagini este obiectivul fundamental al campaniilor anti-fumat, atât la nivelul școlii cât și la nivelul societății. Unul dintre cele mai importante mesaje pe care trebuie să le transmită campaniile anti-fumat este cel legat de valoarea unui stil de viață sănătos fără fumat care are ca și consecințe atractivitatea fizică, sociabilitatea și persuasiunea -norme importante pentru tineri.

Convingeri eronate ale adolescenților despre fumat

Există o serie de erori de gândire ale adolescenților relative la fumat. Aceste erori funcționează frecvent asemenea unor scheme cognitive dezadaptative, ce conservă și întăresc comportamentul de fumător (pentru evaluarea convingerilor elevilor despre fumat, vezi și fișa 21 de la anexe). Menționăm câteva din ele:

- *"Fumatul te face atractiv."*

Răspuns: realitatea este că fumatul te face rău mirositor și îți îngălbeneste dinții și mâinile. Hainele tale vor mirosi urât, la fel ca și respirația ta. Cum ar reacționa prietenul / prietena la o respirație urât mirositoare, la un păr care miroase a tutun?

- *"Fumatul te face independent și mai matur."*

Răspuns: fumatul te face dependent și nu mai ai control asupra ta. Fumatul nu te poate face mai inteligent, mai sofisticat, mai înțelept.

123

Consiliere educațională

- *"Fumatul te face să te simți bine."*

Răspuns: în realitate, cei care fumează se simt obosiți, le este dificil să facă sport.

- *"Tutunul nu este un drog, nu-ți face nici un rău."*

Răspuns: fumatul produce efecte negative asupra sănătății și este o dependență. Nu este ușor să te

lași de fumat!

Una dintre cele mai frecvente greșeli ale programelor de prevenție tradiționale ale fumatului este focalizarea unidirecțională pe evidențierea consecințelor de lungă durată ale fumatului, cum ar fi aspectele legate de sănătate și boală. Studiile arată că mesajul "Fumatul dăunează grav sănătății" nu are eficacitatea pe care și-o doreau inițial cei care au dezvoltat acest mod de prevenție. Unul dintre principiile formării unui comportament este cel legat de funcția imediată a întăririlor. Pentru ca un comportament să se formeze este important să fie întărit la intervale scurte de timp. Astfel că evidențierea consecințelor de lungă durată asupra sănătății a fumatului nu este suficient de relevantă pentru formarea unui comportament alternativ acestuia. În consecință, este mai eficient să focalizăm prevenția și formarea comportamentelor pozitive pentru sănătate prin analiza și conștientizarea elevilor asupra consecințelor imediate ale fumatului. Un exemplu este *evidențierea beneficiilor* renunțării la fumat relevante pentru elevi. Aceste mesaje pot fi:

- Vei dobândi o formă fizică mai bună, prin creșterea rezistenței organismului.
- Respirația, părul, hainele tale nu vor mai emana mirosul neplăcut de tutun.
- Dantura și degetele tale nu vor mai fi îngălbenite.
- Vei economisi zilnic o sumă importantă de bani pe care poți să-i folosești în alte scopuri.
- Eviți riscul contractării unor boli grave, adesea incurabile, precum și sensibilitatea la bolile infecțioase.
- Îți vei prelungi durata de viață.

Prevenția fumatului activ și pasiv are ca și componente:

- informații privind consecințe sociale și de sănătate, de scurtă durată și de lungă durată ale fumatului;
- formarea unor valori și atitudini pozitive față de un stil de viață sănătos;
- discutarea și analizarea rolului influenței grupului, a familiei și a mass-mediei în formarea și menținerea atitudinilor față de fumat;
- dezvoltarea deprinderilor de comunicare, asertivitate și de a face față presiunii grupului (deprinderea de a spune NU, "Nu mulțumesc, nu fumez.");

124

Stilul de viață

- dezvoltarea abilităților de luare a deciziilor, de gândire critică și de management al stresului;
- dezvoltarea unor comportamente alternative. Fumatul este un comportament care are o anumită funcție.

9.4. Alcoolul și dependența de alcool

Deși alcoolul a apărut inițial din motive practice (înlocuirea apei de băut impure, oficierea unor ceremonii religioase etc.) utilizarea lui s-a schimbat ulterior. Oamenii au început să producă diferite tipuri de alcool, iar consumul de alcool a devenit parte din cultura europeană. Utilizarea lui a dus însă adesea la abuz. Indiferent dacă este sub formă de bere, vin sau lichior, băuturii» alcoolice sunt substanțe chimice care afectează activitatea mentală, emoțională și comportamentală. **Alcoolul** este un drog puternic. Deoarece băuturile alcoolice sunt atât de comune și accesibile în cultura noastră, uităm că alcoolul este un drog cu efecte similare drogurilor interzise.

Inițierea comportamentului de a consuma alcool se realizează prin învățare socială - copiii și adolescenții învață, privind la cei maturi, că a consuma alcool este ceva plăcut, oamenii care beau sunt veseli, râd și se simt bine. Curiozitatea și dorința de a imita adulții îi determină pe mulți copii să încerce să consume la rândul lor alcool. Alcoolul devine astfel un risc din ce în ce mai mare pentru că poate fi acceptat și încurajat de către cei din anturaj și cel puțin temporar îi poate face să pară și să se simtă mai mari. Consumul de alcool devine deci un comportament format pe baza învățării sociale.

Învățarea socială a consumului de alcool presupune următoarele dimensiuni:

- *învățarea* acestui comportament se realizează prin observarea comportamentelor unor persoane importante pentru copil sau adolescent, cum ar fi membrii familiei, prietenii, celebrități, modele personale. (*"A bea este ceva interesant, te face să te simți bine, să Hi vesel*).

- *învățarea socială* presupune și formarea unor atitudini pozitive față de efectele alcoolului; adolescenții învață astfel că a consuma alcool face parte dintr-un proces natural în urma căruia devii mai "sociabil" și mai "matur".

- Adolescenții continuă să consume alcool mai ales datorită *influenței grupului*. În această etapă se

consolidează comportamentul lor de consum de alcool. Ca și consecințe ale acestora, adolescenții tind să considere că relațiile sociale sunt facilitate și favorizate de acest comportament prin faptul că alcoolul îi determină să devină mai volubili și mai lipsiți de inhibiții. Un alt mecanism al consumului de alcool este utilizarea acestuia

125

Consiliere educațională

pentru rezolvarea situațiilor de criză pentru care tânărul nu și-a dezvoltat abilitățile necesare.

Efectele alcoolului

Există două tipuri de efecte ale consumului de băuturi alcoolice: *efectele de scurtă durată* și *efectele pe termen lung*. Efectele imediate ale consumului de alcool sunt o ușoară relaxare, inhibiții mai reduse și reacții mai lente. Cu cât este consumat mai mult alcool, cu atât acesta va produce mai multe modificări la nivel cognitiv, emoțional și comportamental. Consumul de alcool în cantități mari și pe o perioadă îndelungată poate duce la tulburări somatice și psihologice grave. Alcoolul este o *substanță toxică*, care are ca și consecințe: ciroza, boli cardiace, ulcer, cancer, boli psihice, afecțiuni fatale ale creierului (pentru identificarea de către elevi a efectelor alcoolului asupra organismului, utilizați fișa 24 din anexe).

Una dintre cele mai grave consecințe ale consumului de alcool este alcoolismul. Organizația Mondială a Sănătății consideră **alcoolismul o boală**. Este o boală cronică, progresivă și potențial fatală prin consumul necontrolat de alcool. **Alcoolismul nu este o problemă de imoralitate sau de caracter slab**. Alcoolicii sunt persoane bolnave care au nevoie de sprijin și tratament. Există o serie de instituții și asociații care au ca obiectiv recuperarea tinerilor și adulților dependenți de alcool. Unul dintre programele cu eficiență ridicată în recuperare dezvoltat și în țara noastră este cel al Asociației Alcoolicilor Anonimi (AA) ce oferă materiale informative și servicii de consiliere și terapie pentru persoanele dependente (adolescenți și adulți) și pentru familiile acestora.

Efectele consumului de alcool asupra tinerilor

1. Abuzul de alcool este cauza celor mai multe *accidente de mașină* în care sunt implicați tinerii. O treime din accidentele mortale sunt legate de consumul de alcool. În plus, mii de persoane sunt rănite grav în fiecare an. În 85% din cazuri, conducătorii implicați în accidente au consumat ocazional alcool. Deci, informați tinerii:

- să nu conducă niciodată după ce au consumat alcool;
- să refuze să intre într-o mașină în care conducătorul auto a consumat alcool;
- să insiste să conducă mașina cineva care nu a consumat deloc alcool. Mesajul transmis tinerilor trebuie să fie: *"Nu există nici o metodă miraculoasă pentru a elimina rapid efectele consumului de alcool. Un duș rece sau o cafea tare nu reduc alcoolemia"*

2. Consumul de alcool, chiar și în cantități moderate crește foarte mult riscul de a avea *raporturi sexuale neprotejate*. Mesajul transmis tinerilor trebuie să fie: *"Un singur raport sexual neprotejat te poate contamina cu virusul HIV (SIDA) sau cu alte boli cu transmitere sexuală."*

126

Stilul de viață

3. Consumul de alcool duce la *violență și agresivitate*. Sub influența consumului de alcool poți interpreta greșit o remarcă sau un gest, ceea ce poate duce la comportamente agresive și violență.

Adolescenții cave consumă alcool pot fi:

- **"sclavi ai grupului"** - cei care nu pot spune "NU" grupului de apartenență; care doresc prin adoptarea acestui comportament să fie acceptați sau să își câștige o anumită poziție în grup! *"Beau fiindcă și prietenii mei o fac"*, *"Beau fiindcă altfel ceilalți vor râde de mine!"*
- **"sclavi ai propriei imagini"** - persoane care recurg la acest comportament pentru a-și crea sau menține o anumită imagine. *"Beau fiindcă asta fac bărbații!"* *"Beau fiindcă voi fi mai puternic și mai interesant!"*
- **"sclavi ai propriilor slăbiciuni"** - persoane care consumă alcool fiindcă cred că acesta le va rezolva problemele. *"Am o groază de probleme pe care nu știu să le rezolv!"*, *"Beau fiindcă îmi place!"*

r Pentru identificarea convingerilor elevilor față de consumul de alcool, utilizați fișa 22 din anexe. Discutați cu elevii fiecare item din chestionar și oferiți informații corecte despre alcool. Este recomandată integrarea mesajului de prevenire a consumului de alcool la diferitele activități școlare și extrașcolare

pentru formarea comportamentelor alternative consumului de alcool și a unui sistem de valori care promovează sănătatea și starea de bine fizică și psihică.

Prevenția consumului de alcool are ca și componente:

informații privind consecințele sociale și de sănătate de scurtă și de lungă durată ale consumului de alcool;

formarea unor valori și atitudini pozitive față de un stil de viață sănătos;

discutarea și analizarea rolului influenței grupului, a familiei și a mass-mediei în formarea și menținerea atitudinilor față de alcool;

discutarea modului în care alcoolul poate diminua performanțele școlare, profesionale etc.

dezvoltarea deprinderilor de asertivitate și de a face față presiunii grupului (deprinderea de a spune NU);

dezvoltarea abilităților de luare a deciziilor, de gândire critică și de management al stresului.

desfășurarea de activități de recreere sănătoase, cum sunt: sportul, muzica, artele plastice, activități de club, voluntariatul.

127

Consiliere educațională

9.5. Drogurile și dependența de droguri

Drogul este o substanță a cărei utilizare creează dependență fizică și psihică și tulburări grave ale activității mentale, percepției și comportamentului. Consumul de droguri este deja o problemă majoră a învățământului românesc.

Prevenția consumului de droguri este un proces complex la care trebuie să participe întreaga societate, familia, școala, elevii, organizațiile nonguvernamentale și cele guvernamentale. Școala are un rol esențial în activitatea de prevenție, prin obiectivul ei de formare a unor elevi care pot lua decizii responsabile și sănătoase. Elevii sunt din ce în ce mai expuși consumului de droguri, de aceea au nevoie de informații corecte despre droguri și de formarea unor atitudini adecvate față de consumul de droguri.

Tipurile de droguri

- *droguri de stimulare* (cannabis, amfetamine, cocaina) - accelerează funcționarea sistemului nervos central, producând alertă și excitabilitate. Tinerii consumă aceste droguri din nevoia de** senzații tari, iar ca efect principal este deformarea imaginii realității și scăderea percepției riscului.
- *droguri de relaxare* (tranchilizante, barbiturice, sedative) - cunoscute și sub numele de sedative, încetinesc activitatea sistemului nervos central, produc o stare de relaxare și induc somnul. Tinerii care consumă aceste droguri simt nevoia de a se proteja de solicitările și stimulările din mediu, de a evita confruntarea cu problemele, din sentimentul de neputință în a face față solicitărilor. Efectele posibile sunt: vorbire neclară, dezorientare, comportament specific stării de ebrietate.
- *droguri halucinogene sau psihedelice* (L.S.D., ecstasy, mescalina) - produc tulburări ale funcționării intelectuale, inducând o stare pseudopsihotică cu iluzii și halucinații. Efectele posibile sunt: o percepție alterată a timpului și distanței, euforie și comportament dezorientat.

Cei mai importanți factori care duc la formarea unor atitudini pozitive față de droguri sunt:

- *curiozitatea* - mulți tineri cred că dacă consumă droguri o singură dată nu vor deveni dependenți, dar în realitate este greu să te oprești; **anumite droguri dau dependență după o singură doză;**
- *rezolvarea problemelor* - este important ca tânărul să înțeleagă că primul pas în rezolvarea problemelor este recunoașterea lor și nu evitarea acestora prin consumul unor substanțe;
- *formarea unei imagini sociale* - un tânăr care consumă droguri crede că poate câștiga aprecierea și respectul celorlalți, dar de cele mai multe ori este izolat de colegi și prieteni și crește riscul de a se afla în situații ridicole;
- *presiunea grupului* - să fie la fel ca ceilalți din grup; unii tineri consumă droguri pentru că prietenii lor consumă și ei droguri;

128

Stilul de viață

- *o stimă de sine scăzută* - un tânăr cu o stimă de sine scăzută poate consuma droguri pentru a se simți mai curajos, mai valoros sau mai interesant; în realitate însă, consumul de droguri te controlează și manipulează și duce la pierderea libertății de decizie;

- *un răspuns la singurătate* - unii tineri pot consuma droguri datorită problemelor pe care le au, a dificultăților de relaționare și comunicare.

Convingeri ale adolescenților față de droguri care cresc riscul implicării lor în consumul de substanțe

"Consumul unui drog o singură dată nu are efecte negative." **Fals!** Orice consum de droguri poate avea consecințe grave: comportamente sexuale de risc, accidente de mașină, intoxicație sau chiar moarte. Multe dintre droguri dau dependență după primul consum

«
"Adolescenții, tinerii nu pot deveni dependenți." **Fals!** Dependența nu are limite de vârstă, rasă sau poziție socială. *

"Este ușor să te oprești dacă dorești." **Fals!** Cei care consumă alcool sau alte droguri cred că pot să renunțe oricând, dar este un proces dificil, care necesită un suport profesional.

"Consumul de alcool sau droguri îți rezolvă problemele." **Fals!** Alcoolul și drogurile (inclusiv nicotină) afectează grav organismul și îți creează multe probleme de sănătate fizică și psihică. Acestea reduc capacitatea de concentrare și scad eficiența abilităților cognitive, ceea ce duce la o accentuare a problemelor.

"Drogul te face să comunici mai ușor." **Fals!** El te izolează și te îndepărtează de ceilalți.

"Drogul te face să te simți liber!" **Fals!** El te face dependent, lipsit de control asupra vieții tale și poate provoca moartea.

"Numai indivizii slabi ajung dependenți de droguri!" **Fals!** Oricine poate deveni dependent de droguri dacă nu este conștient de consecințele consumului.

"Drogurile sunt oferite numai de străini!" **Fals!** Cel mai adesea sunt oferite de un cunoscut, un coleg, care dorește să aibă un partener în consumul de droguri.

Pentru evaluarea convingerilor eronate față de droguri, utilizați și fișa 23 din anexe. Oferiți informații corecte elevilor pentru ca aceștia să-și formeze o reprezentare corectă a consecințelor consumului de droguri.

Mesajele transmise elevilor trebuie să pună în evidență **efectele grave** ale consumului de droguri:

- **ACCIDENTE DE MAȘINĂ** - consumul de droguri este una din cauzele principale ale accidentelor de mașină în care sunt implicați adolescenții și tinerii.

129

Consiliere educațională

- **VIolență și DELINCVENȚĂ** - adolescenții care consumă droguri (chiar și pentru prima dată!) sunt predispuși la violență și comportamente delincvente.
- **COMPORTAMENTE SEXUALE DE RISC** - responsabilitatea este afectată sub influența alcoolului sau drogurilor, astfel că riscul pentru sarcini nedorite, infectarea cu boli cu transmitere sexuală sau SIDA este foarte mare.
- **COSTURI EMOTIIONALE** - consumul de droguri îți scade stima de sine, ești mai deprimat, mai agresiv, îți pierzi respectul prietenilor, ai probleme cu părinții și la școală.
- **SUICIDUL** - în multe cazuri consumul de droguri duce la suicid.

Profesorii-consilieri au responsabilitatea de a semnaliza comportamentele directe și indirecte ale consumului de droguri și a solicita ajutorul părinților și a specialiștilor în abordarea elevului care consumă droguri. Comportamentele indirecte nu înseamnă în mod obligatoriu consum de droguri dar pot să constituie semne de alarmă. Pot fi observate mai multe astfel de comportamente, cele mai cunoscute fiind:

<ul style="list-style-type: none"> • schimbarea bruscă a comportamentului, elevul nu mai este așa cum era înainte; • trece fără motiv de la veselie la tristețe; • devine agresiv fără motiv; • își pierde apetitul chiar și pentru alimentele favorite; • își pierde interesul față de școală, activitățile preferate (film, muzică, artă, sport, lecturi); • este somnolent și apatic fără motiv; • are probleme financiare și îi dispar 	<ul style="list-style-type: none"> • devine iritat și necomunicativ când cineva îi pune întrebări despre consumul de alcool sau droguri, neagă că ar avea o problemă; • utilizează alcool sau droguri cu regularitate și în anumite perioade ale zilei (în fiecare seară sau în fiecare dimineață înainte de a merge la școală); • continuă să consume alcool chiar și când ceilalți nu mai consumă (de exemplu, la o petrecere); • are probleme de memorie - uită evenimente care s-au petrecut în timpul consumului de
---	--

lucruri de valoare (ceas, casetofon, bicicletă);	alcool sau droguri;
• și-a schimbat grupul de prieteni;	• este "beat" sau "amețit" la școală;
• își ascunde noii prieteni și nu vorbește despre preocupările lor;	• pleacă de la școală pentru a consuma alcool sau droguri;
• este în compania unor persoane care consumă alcool sau droguri;	• rămâne corigent sau repetent;
• prezintă modificări afective și comportamentale: este mai agresiv sau mai ostil, devine izolat, retras sau deprimat;	• are probleme la școală datorită consumului de alcool sau droguri;
• are probleme acasă datorită consumului de alcool sau droguri;	• își asumă riscuri în timpul consumului de alcool sau droguri, cum ar fi sexul neprotejat;
• consumă alcool sau droguri în cantități mari;	• încalcă legea când este sub influența alcoolului sau drogurilor;
	• conduce mașina sub influența alcoolului sau drogurilor;
	• este implicat în accidente de mașină cauzate de consumul de alcool sau droguri.

130

Stilul de viață

Exemple de comportamente alternative fumatului, consumului de alcool și a consumului de droguri:

Nivel al experienței	Comportamente alternative
Fizică: stare de bine	Exerciții de relaxare Dans și antrenament al mișcărilor Recreere fizică, sport Masaj
Socială: identificare și implicare socială	Implicarea în acțiuni comunitare, care pot oferi satisfacție Implicarea în activități de ajutorare socială Activități de voluntariat
Intelectuală	Hobbiuri, lectură, antrenamente mnezice «
Creativă	Practicarea muzicii, picturii, artei fotografice
Interpersonală	Discuții de grup, participarea la activități de grup, relaționarea cu alte persoane Dezvoltarea abilităților de comunicare
Filozofică, spirituală	Consiliere orientată pe clarificarea valorilor Studiul filosofiei, literaturii universale, istoriei, literaturii spirituale și a diferitelor sisteme de credințe Meditație, contemplare

Prevenția consumului de droguri are ca și componente:

informații despre consecințele de sănătate și sociale ale consumului de droguri;

formarea unor valori și atitudini pozitive față de un stil de viață sănătos;

discutarea și analizarea rolului influenței grupului în consumul de droguri;

dezvoltarea deprinderilor de management al situațiilor de criză prin

învățarea unor strategii de coping adaptative;

dezvoltarea deprinderilor de management al conflictelor și luare de decizii responsabile;

discutarea modului în care drogurile îți controlează modul în care gândești, simți și te porți;

desfășurarea de activități de recreere sănătoase, cum ar fi participarea la

acțiuni de voluntariat (ex. programe de prevenție a consumului de droguri).

131

Consiliere educațională

În concluzie vă prezentăm câteva dintre cele mai importante **dificultăți ale programelor de educație a unui stil de viață sănătos** identificate de studiile de specialitate sunt (Sarafino, 1998; Taylor, 1999):

a) Consecințele pozitive ale comportamentelor sănătoase apar după intervale de timp mari. De exemplu, practicarea sportului are ca și consecințe pe termen lung îmbunătățirea stării de bine fizice și

psihice, iar consecințele nepracticării exercițiului fizic - starea fizică și psihică înrăutățită - nu se materializează decât foarte târziu. Acest lucru face mai dificilă focalizarea pe aceste consecințe de lungă durată.

b) Comportamentele de risc sunt foarte greu de schimbat. Adicțiile, cum ar fi fumatul sau consumul de alcool și droguri sunt foarte greu de modificat și solicită din partea persoanei și a familiei foarte mult efort consecvent în timp. Procesul de modificare a unui comportament de risc (chiar dacă nu este o adicție) este un proces îndelungat, datorită factorilor care mențin comportamentul și necesită realizarea unui plan de modificare de lungă durată.

c) Multe dintre comportamentele de risc au mai multe consecințe pozitive imediate decât comportamentele sănătoase. Ca urmare, multe persoane optează pentru comportamentul care îi oferă recompensa pozitivă imediată, fără a lua în considerare consecințele negative pe termen lung. Conștientizarea elevilor privind consecințele complexe ale comportamentelor și evitarea moralizării și etichetării lor este esențială în procesul de formare a unor atitudini pozitive față de un stil de viață sănătos.

Bibliografie:

Baban, A., (1998). *Stres și personalitate*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Maibach, E., Parrot, L.R. (1995). *Designing health messages - Approaches from Communication Theory and Public Health Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Flay, B.R. (1985). Prosocial approaches to smoking prevention: A review of findings. *Health Psychology*, 4, 449-488.

Sarafino, E. P. (1998). *Health psychology: Biopsychosocial interactions (3rd ed.)*. Brisbane: John Wiley and Sons.

Schofield, P.E, Pattinson, E.P, Hill, D., Borland, R., (2001). The Influence of group identification on the adoption of peer group smoking norms. *Psychology and Health*, vol. 16.

Sheridan, C.L., Radmacher, S.A., (1992). *Health Psychology - Challenging the Biomedical Model*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Taylor, S. E. (1999). *Health psychology (4th ed.)*. New York: McGraw-Hill.

132

Capitolul 10

PSIHOSEXUALITATEA

10.1. Sexualitatea - dimensiune complexă a ființei umane

Sexualitatea este o componentă esențială a vieții "oricărei persoane. Aspectele sale psihologice, biologice și sociale sunt într-o relație de interdependență, conferindu-i astfel un caracter complex. În procesul de formare al adolescentului, rolul sexualității este pregnant, contribuind la conturarea identității de sine și a celei sociale. Dezvoltarea unei sexualități armonioase la copii și adolescenți contribuie la formarea unei personalități armonioase și în relație echilibrată cu sine și ceilalți. Este falsă echivalarea sexualității cu relația sexuală. Ceea ce contează mai mult în dezvoltarea unei sexualități armonioase este modul în care adolescentul se definește pe sine ca persoană în raport cu el și ceilalți, modul în care înțelege sentimentele de iubire, afecțiune, prietenie, intimitate, modul în care ia decizii și își asumă responsabilitățile luate. Sănătatea sexuală înseamnă sănătatea întregului corp și a universului psihic al adolescentului. În ultimul deceniu, dreptul la educație sexuală a copiilor și tinerilor este văzut ca un drept uman fundamental care trebuie respectat de orice societate democratică. Sexualitatea este un subiect foarte vast și nu ne propunem să îl epuizăm în acest capitol. Ceea ce dorim este să transmitem câteva repere generale de înțelegere și abordare cu elevii de vârstă școlară (de la ciclul primar până la cel liceal) a sexualității. Pudoarea prost înțeleasă și moralitatea ipocrită (care au dominat atâtea decenii abordarea acestui subiect în România) nu mai pot să fie atitudini exprimate de persoane cu un rol fundamental în educarea copiilor și tinerilor. Din fericire, astăzi există și la noi în țară un număr mare de publicații de specialitate care vin în ajutorul profesorilor (vezi bibliografia). Trebuie totuși să menționăm că unele dintre acestea mai păstrează încă un ton moralizator (ex. tânărul trebuie să învețe să își formeze un caracter puternic și să dobândească un control puternic asupra impulsurilor sexuale), uneori chiar inchizitorial (ex. anumite practici sexuale, sau exprimarea lor în

exces sunt tipice persoanelor deviate, tinerilor debusolați), altele oferă informații false (ex. masturbarea duce la impotență sau la nevroză). Educația sexuală nu are ca scop prezentarea sexualității umane ca un instinct biologic care, în absența unui cenzurii personale și sociale puternice, duce la comportamente delincvente. Educația sexuală nu trebuie să prezinte sexualitatea ca

133

Consiliere educațională

o "amenințare" pentru propria persoană și pentru alții. Sexualitatea este o componentă pozitivă a personalității și vieții, alături de componenta spirituală, emoțională, socială, mentală, profesională.

10.2. Scopul educației sexuale

Scopul fundamental al educației psihosexuale este promovarea sănătății sexuale și implicit a sănătății psihice, fizice, emoționale, sociale și spirituale, cu alte cuvinte, a stării generale de bine. Organizația Mondială a Sănătății definește sănătatea sexuală ca "integrarea aspectelor fizice, emoționale, cognitive și sociale în procesul dezvoltării pozitive a personalității, în care fiecare persoană are dreptul la informații adecvate și relații sexuale responsabile."

Programele tradiționale de educație pentru sănătate sexuală erau focalizate pe oferirea de informații despre reproducerea umană, anatomia și fiziologia umană, metode de contracepție, boli cu transmitere sexuală. Educația sexuală era oferită doar adolescenților (12-18 ani), ignorându-se astfel că despre ea se poate vorbi de la o vârstă foarte mică. De asemenea, ea avea ca scop doar prevenirea unor "dezastre" (ex. sarcina nedorită, bolile cu transmitere sexuală, violul) prin întreținerea fricii și a sentimentului de culpabilitate. Aspectele pozitive ale sexualității erau ignorate. Discuțiile despre masturbare, homosexualitate, avort, menținerea rolurilor tradiționale ale femeilor și bărbaților erau evitate. Cercetările în domeniu au arătat însă că aceste programe au o eficiență redusă, iar uneori efecte negative sau contrare. Un alt aspect limitativ al programelor tradiționale este faptul că intervențiile nu erau integrate într-un proces de dezvoltare a sănătății emoționale, cognitive, sociale și comportamentale (Hyde, 1994). Astăzi, fiecare adult, școală, instituție, comunitate, societate, trebuie să accepte că sexualitatea este un aspect natural și firesc al vieții fiecărui copil, adolescent, adult, vârstnic și că ignorarea acestui adevăr reprezintă o încălcare a unui drept uman fundamental, dreptul la sănătate, armonie și calitatea vieții.

Educația pentru sănătate sexuală este un proces continuu ce se realizează pe parcursul întregii dezvoltări, cu elemente specifice fiecărei vârste și nivelului de dezvoltare intelectuală și emoțională. Încă de la vârste foarte mici copiii devin interesați de subiectele privind sexualitatea. Din nefericire, copiii își însușesc de cele mai multe ori aceste informații de la colegii de joacă, prieteni, reviste de diverse facturi. Există riscul ca informațiile să fie eronate și astfel se perpetuează -atitudini care conduc la comportamente sexuale de risc (începerea prematură a vieții sexuale, neutilizarea mijloacelor de contracepție și protecție). Deseori părinții evită discutarea acestor teme cu copiii lor. Tocmai de aceea școlii îi revine un rol fundamental în oferirea unei percepții adecvate asupra sexualității, în asigurarea cadrului în care elevii pot să discute liber despre sexualitate. Totodată, abordarea sexualității doar la vârsta adolescenței și focalizat doar pe reproducere și contracepție are ca rezultat menținerea convingerii că sexualitatea este similară cu

134

Psihosexualitatea

relația sexuală. În acest mod nu se percepe aria largă pe care o implică sexualitatea, începând cu acceptarea propriei corporalități și terminând cu deciziile responsabile pe care le implică. Programele de educație pentru sănătate sexuală trebuie realizate adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare intelectuală și emoțională a elevului. Pe lângă faptul că psihosexualitatea este o componentă esențială a procesului de dezvoltare a unei personalități armonioase, mai există o serie de motive pentru care abordarea acesteia este esențială:

- scăderea vârstei la care adolescenții devin activi sexual;
- creșterea incidenței contaminării HIV - SIDA;
- creșterea incidenței contaminării cu alte boli cu transmitere sexuală;
- creșterea numărului de sarcini nedorite în rândul adolescentelor;
- creșterea numărului de abuzuri sexuale - viol, hărțuire sexuală, incest;
- numărul crescut de avorturi în rândul adolescentelor.

Este nefondată convingerea părinților și a profesorilor că a educa sexual copiii și tinerii presupune transmiterea de informații "tehnice" despre biologia și fiziologia actului sexual. Probabil din această

convingere inadecvat apare eludarea sarcinii de "educator sexual", atât a profesorilor cât și a părinților. Responsabilitatea ei este delegată către așa numitele "persoane de specialitate" (medic, asistent medical, psiholog). Printr-o astfel de delegare se medicalizează un aspect natural al vieții oricărui adolescent. Nu are așa mare relevanță cantitatea de informații despre sexualitate, cât mesajul că școala **este și trebuie să fie** un loc în care elevii vorbesc deschis, onest și fără inhibiții, împreună cu profesorul, despre una dintre componentele personalității lor. Copiii și adolescenții nu vor mai echivala sexualitatea cu un subiect tabu, care nu poate fi discutat împreună cu adulții. Elementul esențial al procesului de educație pentru sănătatea sexuală este promovarea unor valori adecvate privind sexualitatea proprie și a celorlalți.

Valorile sexualității:

- Sexualitatea este o componentă sănătoasă și naturală a vieții.
- Toate persoanele sunt sexuale.
- Sexualitatea include dimensiuni fizice, etice, spirituale, psihologice și emoționale.
- Toate persoanele au dreptul și obligația să ia decizii sexuale responsabile.
- Toate deciziile sexuale au consecințe emoționale, comportamentale sau de sănătate.
- Indivizii și societatea beneficiază când copii discută despre sexualitate ca de un proces natural în atingerea maturității psihice.
- Implicarea prematură în comportamente sexuale presupune riscuri.
- Tinerii care sunt implicați într-o relație sexuală au nevoie de acces la informație despre serviciile de planificare familială și îngrijire medicală.
- Persoanele își exprimă sexualitatea în moduri diferite.

135

Consiliere educațională

- Oamenii trebuie să respecte și să accepte diversitatea valorilor și credințelor despre sexualitate care există în comunitatea respectivă.
- Abținerea sexuală este cea mai eficientă metodă de a preveni sarcina nedorită și infecția HIV/SIDA.

Educația pentru sănătatea sexuală este un proces de formare de atitudini, convingeri și valori despre identitate de sine, imagine corporală, relații interpersonale, intimitate și iubire, comunicare, decizie și responsabilitate. Educația sexuală se adresează componentelor psihologice (cognitivă, emoțională, comportamentală) sociale, spirituale și biologice ale sănătății. Programele eficiente de educație psihosexuală se focalizează pe atingerea a 4 obiective fundamentale:

1. *formarea de convingeri, valori și atitudini despre sine și ceilalți* - oferirea unui cadru adecvat în care adolescenții să aibă posibilitatea de a-și explora propria persoană și evalua atitudinile sexuale cu scopul dezvoltării propriilor valori. Formarea acestor valori are ca și suport dezvoltarea stimei de sine și a responsabilității față de sine și față de ceilalți în manifestarea sexualității; a capacității de a face distincția dintre iubire și atracție sexuală, iubire și camaraderie; a înțelegerii consecințelor comportamentului sexual activ; a menținerii unui echilibru între nevoia de independență și rolul de fiu/fică, elev, frate/soră; a capacității de a spune NU, respectiv de a accepta un refuz; perceperea efectelor stereotipurilor de gen social asupra propriei persoane (ex. pentru că sunt fată/băiat trebuie să....) și înțelegerea faptului că băieții și fetele au drepturi și responsabilități egale;
2. *dezvoltarea deprinderilor de relaționare interpersonală* - oferirea unui cadru adecvat pentru dezvoltarea deprinderilor de comunicare și relaționare pozitivă cu persoane de sex opus, cu cele adulte; de exprimare a afectivității, iubirii și intimității conform propriilor valori; de a face față presiunii grupului, partenerului și mass-mediei; de a se opune relațiilor de manipulare și exploatare; de management al situațiilor de conflict dintr-o relație; de negociere și stabilire de limite;
3. *dezvoltarea responsabilității față de sine și ceilalți* - formarea de atitudini și comportamente responsabile față de propria sexualitate și cea a partenerului; perceperea faptului că exprimarea iubirii romantice poate lua și alte forme, și fără exprimări sexuale; diferențiere între comportamentele sexuale cu risc crescut față de cele cu risc redus; perceperea beneficiilor întârzierii debutului de viață sexuală și a abținerei de la sex în situații de risc; încurajarea utilizării metodelor contraceptive și a metodelor de protejare a sănătății sexuale; respectarea deciziei celuilalt, respectarea confidențialității; decizii responsabile privind viața de cuplu și viața de familie; trasarea unor scopuri de durată medie și a unor planuri de viitor. Programele de educație sexuală se focalizează și asupra dezvoltării abilităților de evitare a relațiilor de abuz fizic, emoțional sau sexual. O componentă centrală a promovării educației

sexuale este dezvoltarea

136

Psihosexualitatea

implicării adolescenților în participarea la activități de voluntariat pentru educarea celorlalți tineri din școală și comunitate.

informarea - oferirea unor cunoștințe despre creștere și dezvoltare, anatomia și fiziologia reproducerii, comportament sexual, sarcină, avort, metode contraceptive, abuz sexual, boli cu transmitere sexuală (BTS), HIV/SIDA, servicii medicale, sociale și psihologice, instituții și organizații din comunitate care asistă dezvoltarea copiilor și tinerilor în acest domeniu.

10.3. Tematica orelor de educație sexuală

Integrarea sexualității în dezvoltarea psihologică presupune luarea în considerare în programele de educație a celor 6 componente de bază: dezvoltare umană, relații interpersonale, deprinderi personale, comportament sexual, sănătate sexuală, societate și cultură. Toate aceste componente se abordează la toate vârstele într-un proces de complementaritate, esențial pentru o dezvoltare»" armonioasă.

Prezentăm în continuare succint câteva repere generale pentru educația psihosexuală. Pentru o detaliere a posibilelor teme ce pot fi abordate în cadrul orelor de dirigenție, consultați programa propusă și anexată la sfârșitul cărții.

1. Dezvoltarea umană

Acceptarea și aprecierea propriului corp

Formarea unei imagini corporale realiste

Căutarea de informații despre dezvoltarea sexuală

Acceptarea dezvoltării sexuale ca o componentă a dezvoltării umane

Interacțiunea cu ambele sexe într-un mod potrivit și respectuos

Acceptarea diferențelor de gen

Respectarea orientării sexuale a celorlalți

Relațiile interpersonale

Dezvoltarea deprinderilor de relaționare pozitivă

Exprimarea dragostei și intimității în moduri diferite și responsabile

Dezvoltarea și menținerea relațiilor semnificative

Evitarea relațiilor de exploatare și de manipulare

Formarea unor atitudini pozitive față de relațiile de prietenie

Luarea de decizii privind stilul de viață sănătos

Deprinderi personale

A trăi potrivit propriilor valori

Asumarea responsabilității pentru propriul corp

Luarea de decizii responsabile

Dezvoltarea asertivității

Comunicarea eficace cu familia, colegii și prietenii

Abilitatea de a face față presiunii grupului

137

Consiliere educațională

4. Comportament sexual

- Trăirea unor sentimente sexuale fără a le exprima printr-un act sexual
- Căutarea de noi informații pentru dezvoltarea sexualității
- Implicarea în relații sexuale caracterizate prin responsabilitate, onestitate și încredere
- Exprimarea propriei sexualități respectând drepturile altora
- Exprimarea sexualității potrivit propriilor valori

5. Sănătate sexuală

- Cunoașterea și utilizarea metodelor de contracepție pentru a evita sarcinile nedorite
- Evitarea contactării sau transmiterii bolilor cu transmitere sexuală
- Informare privind modalitățile de prevenire a infectării cu virusul HIV
- Informare privind SIDA
- Prevenirea abuzului sexual

6. Societate și cultură

- Evaluarea impactului familiei, culturii, religiei, mass-mediei asupra convingerilor, valorilor

și comportamentelor legate de sexualitate

- Respingerea abordării vulgare și de tip pornografic a sexualității și valorilor sexuale
- Atitudine critică față de percepția socială a femeii ca "obiect sexual"
- Implicarea în programele educative de educație pentru sănătate sexuală
- Demonstrarea toleranței față de cei cu stiluri de viață și valori sexuale diferite

Atitudinile eronate față de sexualitate sunt generate de așa numitele "**mituri**". Acestea sunt convingeri iraționale, neadevăruri, larg răspândite într-o anumită cultură sau societate, astfel încât sunt considerate naturale și reale. Miturile furnizează răspunsuri gata "confectionate" la întrebările general umane despre noi înșine, despre alții (bărbați-femei), despre relațiile noastre și mediul în care trăim și, dacă nu sunt identificate, pot să influențeze negativ comportamentul, mai ales al tinerilor, dar nu numai. Elevii pot fi învățați să identifice miturile și să le combată atât atitudinal cât și comportamental. Fiecare din miturile prezentate mai jos pot constitui punctul de plecare a unor discuții de tip dezbateri, sau a unor exerciții prin care elevii ajung să înțeleagă consecințele grave (uneori fatale -ex. contaminare HIV) a acestor mituri acceptate și puse în practică de ei.

Deseori miturile despre sexualitate decurg din menținerea unei imagini tradiționale, de tip patriarhal, a rolurilor de sex. Aceste roluri poartă numele de *gen social* (gender). Conceptul de gen social a fost lansat ca răspuns la nevoia de a face distincție între caracteristicile biologice ale bărbatului și femeii și cele construite social și cultural. Noțiunea de gen social are ca scop depășirea perspectivei reduționiste referitoare la *biologia ca și destin*. Cu alte cuvinte, conceptele de *sex și gender (gen social)* sunt utile în scopul contrastării setului de fapte biologice

138

Psihosexualitatea

celor culturale. Cu alte cuvinte, masculinitatea și feminitatea există doar în mintea celui care percepe. Biologia determină dacă suntem băiat sau fată. Cultura determină ceea ce înseamnă să fii "bărbat" sau "femeie" și ce tipuri de comportament sau trăsături de personalitate sunt dezirabile pentru fiecare.

Altfel spus, feminitatea și masculinitatea reprezintă ceea ce așteaptă alții de la femei și bărbați. Deci, feminitatea și masculinitatea nu sunt altceva decât construcții sociale. Prin intermediul miturilor, ca forme de comunicare culturală, semnificația noțiunilor de femeie și bărbat este naturalizată și biologizată, și astfel deghizată cu consecințe negative atât pentru femei cât și pentru bărbați. Școlii îi revine un rol important în combaterea menținerii rolurilor sociale tradiționale (vezi fișa 25 din anexe).

Miturile adolescenților despre sexualitate:

Este inacceptabil pentru un bărbat să fie virgin.

H

Doar făcând dragoste ne vom dovedi unul altuia cât de mult ne iubim.

Bărbații trebuie să-și manifeste masculinitatea: fizică și sexuală.

Impulsurile sexuale sunt mai puternice la bărbați.

Bărbații trebuie să aibă relații sexuale cu cât mai multe fete pentru a dobândi experiență.

Fetelor le face plăcere la fel de mult ca și băieților să facă SEX, dar ele trebuie să spună NU pentru a-și menține reputația.

Când fetele spun NU este de fapt POATE sau DA.

Bărbații nu vorbesc despre SEX, ei îl practică.

Dacă nu fac dragoste cu el am să îl pierd.

Fetelor le face plăcere să fie convinse mai mult timp (chiar și lacrimile fac parte din ritualul firesc).

Băieții trebuie să fie inițiatorii actului sexual.

Fetelor le plac băieții care dețin controlul.

După ce un băiat se excită, el nu se mai poate controla.

O fată nu poate rămâne gravidă după primul act sexual.

Poate am noroc și nu rămân gravidă.

Dacă o fată folosește metode contraceptive probabil nu este prea "cuminte".

Iubirea între doi tineri înseamnă întotdeauna și relații sexuale.

Contactul fizic trebuie întotdeauna să ducă la sex.

Bărbații trebuie să fie performanță în domeniul sexual.

O femeie modernă trebuie să aibă relații sexuale premaritale.

Bărbatul trebuie să aibă controlul în relațiile sexuale.

Femeia trebuie să răspundă întotdeauna inițiativelor sexuale ale bărbatului.

Bărbații doresc întotdeauna să facă sex.

Este prea jenant să vorbesc cu prietena/prietenul meu despre prezervative.

Prezervativele diminuează spontaneitatea și plăcerea actului sexual.

Cei mai mulți adolescenți și-au început viața sexuală.

Viața sexuală este o cale de a deveni adult.

139

Consiliere educațională

HIV/SIDA

Astăzi, când boala SIDA a ajuns să fie denumită "flagel mondial" și riscul contaminării cu virusul HIV "pandemie" (viteză și arie de contaminare mai mare decât în cazul unei epidemii), educația sexuală nu poate ignora această realitate "postmodernă":

- pe mapamond, în fiecare zi, aproximativ 16.000 de persoane se infectează cu HIV;
- în lume există aproximativ 40 milioane de persoane infectate cu HIV;
- de la declanșarea epidemiei au murit 18,8 milioane de oameni;
- numai în anul 1999, 620.000 de copii sub 15 ani au fost infectați cu virusul HIV;
- Centrul de Statistică al Statelor Unite estimează că dacă prevenția nu este intensificată, în anul 2010, SIDA va produce o creștere a mortalității infantile cu până la 75%; "
- România se situează pe primul loc în Europa în ceea ce privește numărul de copii bolnavi de SIDA; *
- în ultimii ani a crescut îngrijorător de mult numărul tinerilor din România infectați cu HIV.
- nu există tratament sau vaccin pentru SIDA.
- simptomatologia bolii poate fi ameliorată sau întârziată, dar SIDA este o boală letală.

Ce este SIDA ?

SIDA este o boală infecțioasă denumită *sindromul imunodeficienței dobândite*, provocată de virusul HIV care, pătruns în organism, distruge sistemul de apărare imunitar. SIDA este manifestarea finală, gravă a infecției cu HIV. Cele mai multe persoane infectate evoluează la stadiul de SIDA în decurs de câțiva ani: 5-7 ani la copiii și 7-10 ani la adulți.

Virusul HIV este limfotrop și neurotrop. El atacă limfocitele T4 și produce o distrugere progresivă a acestor celule. În timp ce la o persoană sănătoasă numărul limfocitelor este de 800-1200/mm³, aceasta poate ajunge sub 200 limfocite T4/mm³ la persoanele infectate, decesul survenind la aproximativ 50 celule/mm³. Rezultatele clinice ale distrugerii limfocitelor T4 sunt reprezentate de apariția unor infecții severe, adesea letale, infecții care ar fi evitate dacă organismul ar putea să se apere. Alte consecințe severe frecvente sunt encefalita subacută și demența subcorticală. Perioada în care virusul declanșează boala este de 5-10 ani de la contaminare. Este foarte important ca elevii să știe că în această perioadă persoana infectată nu are manifestări ale infectării (nu pare bolnav) însă ea poate transmite virusul.

Virusul imunodeficienței umane (HIV), agentul care cauzează SIDA, se transmite în primul rând prin schimbul de lichide corporale. **Virusul HIV se transmite prin trei căi:** *transmitere sexuală*: prin contact sexual vaginal, anal sau

140

Psihosexualitatea

oral neprotejat (fără prezervativ); *transmitere sangvină*: prin folosirea de seringi și instrumente medicale tăioase nesterilizate, prin transfuzie sau contact cu sânge infectat; *transmitere perinatală*: în timpul sarcinii, nașterii sau alăptării. **Virusul nu se transmite:** prin mângâierea sau îmbrățișarea unei persoane care are SIDA; prin contactul cu obiecte utilizate în comun cu o persoană bolnavă de SIDA - pahar, stilou, carte; prin transpirație, sărut, salivă; dacă împărți sandwich-ul sau bei din același pahar cu un seropozitiv; dacă o persoană tușește sau strănută pe tine; prin bazinul de înot.

Persoane cu risc crescut pentru infectarea cu HIV sunt persoanele care au contacte sexuale neprotejate, persoanele care nu au un partener stabil și nu utilizează prezervativul, persoanele dependente de droguri - prin injectarea intravenoasă a drogului, cele ale căror partener sexual este dependent de droguri, copiii născuți de mame seropozitive (purtoare ale virusului HIV). Este fals să se echivaleze riscul pentru HIV/SIDA cu promiscuitate și imoralitate. Este adevărat că aceste comportamente cresc riscul de contaminare, dar orice persoană poate fi contaminată datorită unui singur comportament neprecaut, naiv, nețelist.

Testul HIV este un test de identificare a virusului în organism pe care ar trebui să îl facă partenerii persoanelor care au comportamente sexuale riscante, persoanele care au avut contacte sexuale neprotejate, persoanele care au avut transfuzii de sânge, copiii ai căror mame sunt HIV pozitive, dependente de droguri (sau au fost), prostituate, dependenții de droguri.

Prevenirea transmiterii infectării cu HIV pe cale sexuală se realizează prin utilizarea obligatorie a prezervativului, prin efectuarea testului HIV de către ambii parteneri, prin păstrarea fidelității în cuplu.

Singura cale perfect sigură de a evita infectarea cu HIV este abținerea sexuală.

Formarea unei reprezentări sau percepții corecte a bolii are un rol semnificativ în adoptarea unui stil de viață sanogen și în adoptarea unor comportamente de protecție. Ca și la toate celelalte tematici despre sexualitate elevii își însușesc multe informații greșite de la colegi sau din alte surse neadecvate de informare. Un model complet de reprezentare a bolii presupune informații corecte despre boală, despre cauze, evoluție în timp, consecințe, controlabilitate. Evaluarea miturilor despre HIV/SIDA trebuie să cuprindă toate cele 5 aspecte ale unei reprezentări complete.

Identificarea mecanismelor defensive față de riscul HIV/SIDA este un alt element esențial în procesul de prevenție. Multe persoane recurg frecvent la mecanisme de apărare față de ceva despre care nu au informații suficiente. Ca și consecință a utilizării acestor mecanisme defensive este implicarea în comportamente de risc (actul sexual neprotejat). Identificarea și modificarea acestor atitudini este foarte importantă în procesul de dezvoltare a comportamentelor de protecție. Cele mai frecvent utilizate mecanisme defensive față de riscul contaminării HIV sunt:

141

Consiliere educațională

- *negarea* - "Eu nu mă pot îmbolnăvi de SIDA!";
- *proiecția* - "Numai prostituatele și homosexualii pot să se infecteze cu virusul HIV.";
- *raționalizarea* - "Nici prietenii mei nu folosesc prezervativ și nu s-au îmbolnăvit!";
- *represia* - "De ce să ne gândim la ce poate fi mai rău? Dacă este să se întâmple, oricum nu poți face nimic!".

Prevenția transmiterii virusului HIV trebuie să cuprindă: informații corecte despre ce este HIV/SIDA, identificarea mecanismelor de apărare și a modalităților de percepere, reprezentare a bolii, responsabilizarea individului privind propria sănătate, formarea unei reprezentări corecte a bolii, distincția dintre un seropozitiv și a fi bolnav de SIDA, combaterea miturilor (ex. SIDA se ia prin strângere de mână, numai prostituatele și homosexualii fac SIDA), modalitățile de transmitere, modalitățile de protecție, testul HIV, unde se poate face, cine ar trebui să îl facă și formarea unor atitudini adecvate privind persoanele cu SIDA (eliminarea stereotipurilor față de persoanele cu SIDA). Pentru identificarea convingerilor eronate ale elevilor despre HIV/SIDA utilizați fișa 26 din anexe.

Informarea corectă a tinerilor despre SIDA îi va ajuta să separe realitatea de ficțiune și să anuleze riscul de îmbolnăvire. Mai mult decât atât, elevii trebuie să fie încurajați să devină voluntari în programele de reducere a riscului de transmitere a virusului HIV, prin informarea altor tineri, combaterea miturilor și prejudecăților privind SIDA.

10.4. Prevenția abuzului sexual

Nu de puține ori copii și adolescenți sunt implicați în activități sexuale contrar voinței lor. Acest fenomen, nu atât de rar și neobișnuit pe cât ne-ar plăcea să credem, poartă numele de abuz sexual. Abuzul sexual include exercitarea de influență, prin forță fizică sau morală, asupra unui copil în scopul de a întreține relații sexuale, de a avea contacte fizice nepotrivite și de a-l expune la mesaje pornografice. Studiile din domeniu estimează că între 5 și 15 % dintre copii sub 16 ani (fete și băieți) au fost abuzați sexual. Numărul crește semnificativ, până la 40%, în cazul copiilor instituționalizați (orfelinate). În general, un sfert din violurile raportate au ca victimă fete cu vârste cuprinse între 11 și 17 ani. Între adolescențele-mame sau gravide se află un număr semnificativ de mare de tinere fete care, în perioada copilăriei, au fost victimele unor abuzuri sexuale. Faptele și cifrele vorbesc de la sine, deci educatorii, fie profesori, fie părinți, nu mai pot ignora anumite realități sumbre, crezând astfel că pericolul este îndepărtat de copilul/elevul lor. Deseori, adulții se ascund în spatele așa numitelor mituri și nu acordă importanța reală riscului pentru abuzul sexual.

142

Psihosexualitatea

Miturile asociate cu abuzul sexual:

- *Incestul apare rar și mai ales în mediile socio-economice defavorizate, în familiile cu un nivel*

educațional scăzut. Studiile indică că nu există diferențe semnificative de clasă socială, nivel educațional sau grup etnic în frecvența abuzului sexual.

- *A buzătorii sunt persoane străine față de victime.* Realitatea arată că cei mai mulți abuzatori sunt în relații foarte apropiate cu victimele, cum ar fi tații, bunicii, unchii, prietenii de familie.
- *Abuzul sexual este o consecință nefastă a "revoluției sexuale".* Cazuri de abuz sexual asupra copiilor au fost identificate cu mult înaintea revoluției sexuale, dar nu se discuta în public despre acestea.
- *Abuzul sexual este un incident singular.* Abuzul sexual nu este în general un incident singular, care se manifestă ca urmare a pierderii controlului de către adult prin consum de alcool. Studiile arată că abuzul este un fenomen care se dezvoltă treptat până la realizarea lui. Cei mai mulți copii nu vorbesc despre abuz datorită faptului că locuiesc cu abuzatorul și datorită sentimentelor de ambivalență (iubire-repulsie) față de el.
- *Abuzatorii sunt atrași sexual de victimele lor deoarece acestea i-au provocat.* Abuzul sexual este o manifestare a puterii și mai puțin a unor dorințe sexuale. Abuzatorii au dificultăți de relaționare, de înțelegere a comportamentelor copiilor și un control scăzut asupra vieții lor.
- *Copii inventează povești despre implicarea lor în activități sexuale cu adulții.* Cercetătorii sunt convinși că cele mai multe cazuri de abuz sexual nu sunt declarate datorită sentimentelor de vină și rușine manifestate de victime și datorită consecințelor sociale ale declarațiilor.

Abuzatorii sunt în general persoane cu un grad scăzut de toleranță la frustrare, dificultăți de relaționare, probleme cu autoritățile, stimă de sine scăzută, în situații de abuz sexual de obicei cel care abuzează este o persoană din anturajul copilului (prieten de familie, vecin, rudă, părinte, profesor); abuzatorii sunt persoane care își pierd ușor cumpătul, nu reușesc să se controleze atunci când sunt implicați în situații conflictuale și reacționează adesea agresiv; nu au încredere în ei înșiși și uneori încearcă să o obțină prin abuz; sunt persoane izolate și nu au prieteni; profită de inocența copilului pentru a avea control asupra situației și pentru a se simți mai puternici; este posibil să fi fost și ei victime ale abuzului.

Profesorul are datoria să învețe modalitățile de identificare ale oricărei forme de abuz (semne, efecte) și să dezvăluie (cu tact) autorităților de resort suspiciunea unor astfel de acte. Atitudinea responsabilă a profesorului poate preveni sau stopa tragedia unui copil !

Cele mai frecvente simptome ale abuzului sexual sunt manifestările comportamentale și emoționale și mai rar simptomele fizice (vezi figura 10.1).

143

Consiliere educațională

Efecte nedorite ale sarcinii

ABUZ SEXUAL

Tulburări emoționale/comportamentale ♦ Abuz de alcool și droguri ♦ Depresie ♦ Stimă de sine scăzută

I

Comportament sexual de risc ♦ Parteneri multipli ♦ Act sexual neprotejat ♦ Prostituție ♦

Negarea sexualității

Dureri pelviene cronice

Sarcină nedorită

BTS/HIV

Delincvență Sinucidere

Mortalitate maternă

Efecte adverse ale sarcinii

Morbiditate prin avort

Morbiditate și mortalitate reproductivă

Figura 10.1. Consecințele de scurtă și de lungă durată ale abuzului sexual

Copiii și adolescenții pot să prezinte unele din aceste **manifestări comportamentale**: respingerea nemotivată a unor locuri sau persoane, tulburări de somn, dificultăți de învățare, scăderea interesului pentru activitățile plăcute, izolarea de prieteni, probleme de disciplină, fugă de acasă, comportamente

delincvente, comportamente autodistructive, consum de alcool și/sau droguri, începerea timpurie a vieții sexuale, comportamente sexuale neadecvate, comportamente agresive aparent nejustificate la discuții pe teme sexuale, dificultăți

144

Psihosexualitatea

în menținerea relațiilor semnificative, tentative de suicid. Alte simptome ale abuzului sexual pot fi: imitarea comportamentelor sexuale abuzive ale adulților, jocuri sexuale cu alți copii sau cu păpuși, animale, infecții urinare frecvente, infecții cu BTS, dureri neexplicate în zonele genitale sau anale (Thompson 1992).

Emoțiile manifestate de un copil abuzat sexual pot să se încadreze într-una din aceste șase categorii emoționale: **teamă** - de abuzator, de a cauza probleme, de a pierde aprecierea adulților, de a fi dus de acasă, de a fi "diferit", sau diverse alte forme de manifestare a anxietății: teama de întuneric, de eșec, de oameni etc; **furie** - față de abuzator, față de adulți, față de propria persoană ca și cauză a abuzului, față de ceilalți copii care par fericiți, față de lume și viață în general; **izolare** - pentru că "ceva nu este în regulă cu mine", pentru că se simte singur în trăirea experienței, pentru că nu poate vorbi cu nimeni despre abuz; **vinovăție** - pentru că nu a putut să oprească abuzul, pentru că a consimțit abuzul, pentru că a spus despre abuz, pentru că a păstrat secretul despre abuz; **rușine** - pentru că a participat la o astfel de experiență, pentru că este "murdar"; **tristețe** - pentru că a pierdut ceva, pentru că i s-a luat ceva, o parte din el a dispărut, pentru că s-a maturizat prea repede, pentru că a fost trădat de o persoană de încredere; tristețea, nu de puține ori, poate lua forme grave de depresie, ducând până la suicid. Prin orele de consiliere și dirigiență profesorii pot contribui substanțial la prevenția abuzului sexual sau a complicațiilor psihice și comportamentale pe care un abuz le poate genera la copii.

Prevenția abuzului sexual are ca și componente:

- informarea elevului privind formele de abuz și a efectelor abuzului;
- conștientizarea faptului că anumite părți ale corpului sunt private;
- învățarea modalităților de răspuns la atingerile potrivite și nepotrivite;
- luarea deciziilor în situații de risc și a unor măsuri de auto-protecție;
- dezvoltarea abilităților de a spune NU unei situații de încălcare a drepturilor și intimității personale;
- învățarea abilităților de a cere și căuta ajutor;
- cum să facă față unor situații abuzive;
- să facă diferența dintre "a nu spune un secret și informația care nu poate fi ținută confidențială";
- cui trebuie să îi spună și cum să reacționeze dacă pentru început adulții nu îl cred;
- încredere - în cine poate să aibă încredere și când trebuie să fie precaut.

Studiile de evaluare a programelor de educație sexuală au dovedit că în urma programelor de educație sexuală elevii:

a) sunt mai bine și mai corect informați privind comportamentul sexual, metodele de contracepție, modalitățile de prevenire a abuzului sexual;

145

Consiliere educațională

- b) și-au format un set de valori sănătoase despre sexualitate;
- c) știu să caute și să evalueze mai corect diferitele surse de informații despre sexualitate;
- d) iau decizii mai responsabile în ceea ce privește începerea vieții sexuale;
- e) scade numărul de elevi activi sexual;
- f) reduce numărul de sarcini nedorite;
- g) reduce incidența bolilor cu transmitere sexuală;
- h) crește calitatea relațiilor de cuplu și calitatea vieții.

10.5. Obstacole în realizarea educației sexuale

Studiile de evaluare a eficienței educației sexuale au identificat o serie de obstacole care pot să interfereze cu o activitate de formare pozitivă:

a) Teamă adulților că discutarea subiectelor legate de sexualitate îi va determina pe elevi să experimenteze viața sexuală și, în consecință, este mai bine ca aceste subiecte să nu fie abordate. Cercetările arată că decizia adolescenților privind începerea vieții sexuale este rezultatul sistemului lor de valori și atitudini format pe parcursul întregii dezvoltări. Cu cât aceste valori și atitudini sunt mai bine consolidate (încrederea în sine, luarea de decizii responsabile, comunicare interpersonală

armonioasă), cu atât adolescentul își va întârzia debutul de viață sexuală. Lipsa informațiilor și nediscutarea subiectelor de interes pentru adolescenți nu duce decât la implicarea acestora în comportamente sexuale de risc și formarea unei percepții greșite despre sexualitate.

b) Uneori profesorii și părinții pot să nu fie de acord cu anumite atitudini și comportamente. Profesorul nu trebuie să transmită elevilor - și cu atât mai puțin să impună - valorile sale personale, legate de sexualitate; profesorul consilier este un facilitator care încurajează dezbaterile de opinii despre valorile sexuale. Important este ca elevii să fie învățați exercițiul argumentării, să motiveze de ce aderă sau de ce resping acele atitudini sau comportamente. Nu spiritul critic sau cel de culpabilizare trebuie să domine aceste dezbateri, ci dorința de a asculta și a înțelege argumentația adolescentului/colegului.

c) Un alt obstacol este generat de teama profesorilor că nu vor ști să dea răspunsuri corecte la întrebările adolescentului. Ora de consiliere are ca și obiective formarea unor atitudini și valori adecvate și învățarea elevilor să evalueze diferitele surse de informații despre sexualitate. Profesorul poate sugera elevilor parcurgerea unor materiale de specialitate și să modereze discuția despre tema citită.

d) Un impediment major în realizarea unei educații sexuale corecte este dezvoltarea la copii și adolescenți a sentimentului de jenă sau de vinovăție. Unii adulți abordează aceste teme sub "umbrela" moralității, respectiv a

146

Psihosexualitatea

imoralității, sugerând mesajul că interesul sexual al adolescenților se află la granița între moral și imoral. Sexualitatea adolescentului nu trebuie "expediată" de către adult în sfera interdicției, vulgarului sau imoralului. Studiile au arătat că adulții care au avut o educație sexuală rigidă, dominată de prejudecăți, bazată pe învinovățire și considerarea sexului ca un lucru rușinos, au manifestat la vârsta adultă disfuncții sexuale și o viață de cuplu nesatisfăcătoare.

e) Neadekvarea discuțiilor cu nivelul de dezvoltare mentală și emoțională al elevilor (această neadekvare poate fi în ambele sensuri: fie depășește nivelul de dezvoltare, fie acesta este subevaluat).

f) Focalizarea pe situațiile de criză: deseori educația sexuală este redusă la prevenția sarcinilor și a bolilor cu transmitere sexuală; așa cum am arătat până acum sexualitatea înseamnă mult mai mult decât reproducere, sarcină, contracepție, boli, abuz. Este adevărat că acestea pot să devină aspecte negative și problematice pentru un adolescent, dar sexualitatea înseamnă în primul rând asimilarea în identitatea personală a acestei dimensiuni psihosociale și biologice complexe a personalității umane.

g) Discutarea despre sexualitate la un nivel abstract, teoretic, științific și medicalizat. Nu este suficient să oferim doar informații, este mai important să formăm convingeri, atitudini și comportamente care respectă drepturile umane fundamentale și au consecințe pozitive asupra vieții individuale.

h) Folosirea unor clișee evaluative despre anumite persoane și ridiculizarea sau discriminarea lor.

i) Sentimentul de jenă în discutarea subiectelor despre sexualitate poate bloca comunicarea elev-adult. Abordarea sexualității trebuie realizată gradual, în funcție de nivelul procesului de dezvoltare psihică și fizică al elevilor (vezi programa școlară). Focalizarea pe aspectele legate de convingeri, atitudini și valori, și mai puțin pe subiectele legate de anatomia și fiziologia organelor genitale, reduc sentimentul de disconfort al profesorului și elevilor. Profesorul-consilier, prin cursurile de formare prin care și-a dobândit noua competență, ar trebui să nu mai perceapă ca fiind problematic subiectul educației sexuale. Totuși, în cazul în care acesta simte că nu își poate depăși reticențele, este indicat să invite la ora de consiliere psihologul școlar sau medicul de planificare familială. În acest mod elevii nu vor fi frustrați de un drept fundamental al lor și anume informarea și discutarea despre una dintre componentele cheie ale identității lor personale și sociale - sexualitatea.

În finalul capitolului despre psihosexualitate putem sumariza că a face **educație sexuală eficientă înseamnă a vorbi cu elevii noștri despre:**

- cunoaștere de sine
- corp, emoții, stare de bine
- comunicare și relații interumane

147

Consiliere educațională

valori și modele

presiunea grupului, mass-mediei, partenerului
 încredere în sine și asertivitate
 decizie și responsabilitate
 dragoste și încredere
 negociere și stabilire de limite
 mituri sexuale
 manipulare și influențare
 abuz emoțional și sexual
 orientare sexuală
 stereotipii de gen social
 comportamente sexuale de risc
 contracepție
 sarcină „
 avort
 HIV/SIDA, alte boli cu transmitere sexuală *
 planuri de viitor
 educarea sexuală a tinerilor de către tineri
 sănătate fizică, psihică, socială, emoțională, spirituală, sexuală.

Bibliografie:

Bodo, V., Bodo, S., (2000). *Ghid practic de educație a copilului*. Cluj-Napoca: Dacia.
 Carnoy, C, (2001). *ABC-ui sexualității*. București: Teora.
 Hyde, J.S., (1994). *Understanding Human Sexuality*. New York: McGraw-Hill.
 Hickling, M., (1996). *Ce le spunem copiilor și adolescenților despre sex*. București: Humanitas.
 Gerard, L., (2000). *Violențele sexuale asupra copiilor*. Cluj-Napoca: Dacia
Ghidul Educatorului pentru Sănătate- Prevenirea Infecției HIV/SIDA. Programul de Informare HIV/SIDA pentru elevi, părinți și profesori. Asociația Romană Anti - SIDA ARAS.
 Grancea, O. (1998). *Cartea Băieților - Primul meu manual de educație sexuală*. București: Teora Educațional.
 Grancea, O. (1999). *Cartea Fetelor - Primul meu manual de educație sexuală*. București: Teora Educațional.
Manual de Educație pentru viața de familie (1996). Fundația Tineri pentru Tineri.
Manual de Educație pentru Sănătate (1994). Fundația pentru o Societate Deschisă.
Guidelines for Comprehensive Sexual Education - Kindergarten -12' Grade (1996). National Guidelines Task Force.
Să înțelegem viața-Drumul Spre Maturitate (2000). București: Teora Educațional.

148

Capitolul 11

STRATEGII DE ÎNVĂȚARE

Pe măsura înaintării în școală, elevii trebuie să proceseze o cantitate tot mai mare de informație și să opereze cu informația la un nivel tot mai abstract. Aceasta necesită utilizarea unor strategii de studiu din ce în ce mai sofisticate. Mulți elevi le învață implicit sau le deduc prin reflectarea asupra propriilor experiențe de învățare, dar alții nu dobândesc aceste strategii sau deduc strategii greșite și contraproductive. Pentru aceste cazuri intervențiile de dezvoltare a unor strategii eficiente de învățare pot fi foarte utile.

Chiar dacă strategiile de învățare sunt în cea mai mare parte specifice domeniului de studiu (învățarea la istorie sau la literatură necesită strategii diferite față de învățarea la matematică sau chimie), există cunoștințe și deprinderi relevante pentru dezvoltarea strategiilor de învățare care pot fi transferate dintr-un domeniu studiu în altul și care pot fi dobândite în afara orelor de curs.

Orele de consiliere și orientare pot oferi cadrul de desfășurare al unui program de dezvoltare a unor strategii eficiente de învățare, prin care se poate valorifica și îmbogăți experiența de învățare a elevilor.

11.1. Ce sunt strategiile de învățare?

Orice metodă de învățare selectată și utilizată pentru a atinge un scop anterior stabilit poartă denumirea de strategie de învățare. Există prin urmare o multitudine de strategii de învățare care diferă prin conținut și eficiență. Strategiile superioare de învățare se bazează pe elaborarea, înțelegerea și organizarea materialului.

Elaborarea constă în utilizarea cunoștințelor anterioare pentru interpretarea și îmbogățirea materialului ce trebuie învățat. Scopul elaborării este **înțelegerea**, adică relaționarea noilor cunoștințe cu cele deja stocate pentru formarea unor structuri de cunoștințe active și flexibile. Ambele procese implică relaționarea cunoștințelor anterioare cu cele noi și ambele sunt necesare pentru o învățare eficientă. Superioritatea metodelor de învățare bazate pe înțelegere este evidentă, iar eficiența acestora se dovedește în special pe termen lung sau în cazul evaluării pe bază de eseuri și aplicații practice ale materialului învățat. Prin

149

Consiliere educațională

contrast, în aceste situații, strategiile simple de memorare a materialului s-au dovedit a fi total ineficiente (Gardner & al., 1999).

Modalități prin care se facilitează elaborarea și înțelegerea materialului:

- activarea cunoștințelor anterioare prin survolarea materialului și punerea de întrebări referitoare la cunoștințe relaționate cu cele prezente în material;
- realizarea de analogii, respectiv apropierea unor concepte sau idei pe baza similarităților existente între acestea (de exemplu, inima este ca o pompă care alimentează cu sânge întregul organism, memoria este ca o bibliotecă unde informația este ordonată și poate fi accesată cunoscând această structură);
- mnemotehnicele sau trucurile de memorare, care sunt utile în special în prelucrarea unui material dificil de memorat (clasificări) și constau în crearea de legături artificiale între diverse idei și concepte (elemente ale clasificării) care să permită reactualizarea ulterioară a acestora. Spre exemplu:

*

concatenarea sau suprapunerea unor texte melodice pentru reținerea diverselor structuri (Hai Lina că Răbdarea CoStă Franci

- pentru coloana I a Sistemului Periodic al Elementelor);

acronimele (ROGVAIV = pentru spectrul de culoare al curcubeului);

metoda LOCI, de asociere a diverselor idei ale unui material care trebuie reținut cu diverse locuri aflate pe un traseu cunoscut;

înlănțuirea conceptelor, fie prin asocierea unei imagini care să permită vizualizarea succesiunii de concepte, fie prin construirea unei povestiri cu sens care să le includă;

utilizarea cuvintelor cheie, foarte utilă mai ales în învățarea

cuvintelor dintr-o limbă străină. Este util să recunoaștem că unele materiale pot fi reținute și

reactualizate cu mai multă eficiență dacă se folosesc astfel de trucuri și să încurajăm utilizarea lor. ■ *Q*

Organizarea materialului, adică gruparea informațiilor relaționate în

diverse categorii și structuri este o altă condiție a eficienței învățării. Mentea umană operează cu structuri de cunoștințe, de aceea impune structură și organizare informațiilor pe care le achiziționează. Astfel, un material bine organizat este mult mai bine reținut decât un material neorganizat. Materialul școlar este de cele mai multe ori un material organizat. Există însă și cazuri în care structura materialului, chiar dacă există, nu este transparentă, fie datorită dificultății materialului, fie datorită nesuprapunerii acesteia peste expectanțele cititorului. În aceste cazuri se impune utilizarea unor strategii de organizare a materialului:

- realizarea unui outline/cuprins al ideilor principale din materialul de învățat

150

Strategii de învățare

- schematizarea conținutului pe baza relațiilor existente între idei. Relația poate fi de tip: cauză-efect, supraordonare sau subordonare (parte-întreg), ordine cronologică, narațiune.
- reprezentarea grafică a materialului sub formă de hartă, grafic, matrice, rețea, tabel (evenimentele

istorice se rețin mai ușor de către elevi atunci când sunt relaționate cu o hartă sau dacă sunt incluse într-un tabel; evoluția curentelor în artă sau literatură poate fi reprezentată pe o linie a timpului);

- sumarizarea, o tehnică eficientă și pentru revizuirea notițelor. Aceasta presupune tratarea critică a materialului în vederea selectării ideilor și exemplelor celor mai relevante, care vor constitui suportul de reactualizare al celorlalte idei.

« 11.2. Modalități de selectare a strategiilor de învățare

Alegerea strategiilor ce urmează a fi utilizate în învățare este dependentă de:

- stilul de învățare al elevului,
- cunoștințele metacognitive de care dispune elevul,
- tipul materialului de învățat,
- scopul învățării.

Cu cât elevii devin mai conștienți de aceste constrângeri, cu atât vor fi capabili să aleagă mai eficient între diversele strategii de învățare pe care le cunosc, economisind în acest fel timp și energie.

11.2.1. Stilul de învățare reprezintă modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare și reactualizare a informației. Acesta are atât componente determinate genetic, cât și componente care se dezvoltă ca urmare a expunerii frecvente și preferențiale la o anumită categorie de stimuli.

a) După modalitatea senzorială implicată, există trei stiluri de învățare principale: auditiv, vizual și kinestezic. Caracteristicile acestora sunt prezentate în tabelul 11.1.

b) în funcție de emisfera cerebrală cea mai activată în învățare există două stiluri cognitive: stilul global (dominanță dreaptă) și stilul analitic sau secvențial (dominanță stângă) (vezi tabelul 11.2.).

- Copiii care utilizează un stil global în învățare preferă să aibă mai întâi o viziune de ansamblu asupra materialului pentru a putea trata mai apoi fiecare componentă în manieră analitică. Ei vor prefera schemele care integrează informațiile ca mod de pornire în studiul unui material sau vor citi un text în întregime și nu se vor opri, pentru fixarea unor idei, până la terminarea textului.

151

Consiliere educațională

- Copiii care utilizează stilul analitic de învățare preferă împărțirea materialului în părți componente, prezentate pas cu pas și în ordine logică. Ei vor prefera fixarea unor idei pe măsura citirii textului și refacerea la urmă a întregii structuri.

Tabel 11.1. Modalități de învățare

Stilul de învățare	Caracteristici ale comportamentului de învățare
Stilul auditiv	<ul style="list-style-type: none"> • învață vorbind și ascultând • este eficient în discuțiile de grup • învață din explicațiile profesorului / celui care prezintă materialul • verbalizează acțiunea întreprinsă pentru a-și depăși dificultățile de învățare • își manifestă verbal entuziasmul • zgomotul este distractor, dar în același timp reprezintă și mediul în care se simte bine • suportă greu liniștea în timpul învățării
Stilul vizual	<ul style="list-style-type: none"> • preferă să vadă lucrurile sau desfășurarea proceselor pe care le învață • învață pe bază de ilustrații, hărți, imagini, diagrame • este important să vadă textul scris • are nevoie să aibă control asupra ambianței în care învață • își decorează singur mediul • recitirea sau rescrierea materialului sunt metodele cele mai frecvent utilizate pentru fixare

Stilul kinestezic	<ul style="list-style-type: none"> • are nevoie să atingă și să se implice fizic în activitatea de învățare • învață din situațiile în care poate să experimenteze • a lua notițe înseamnă mai mult un act fizic și nu un suport vizual pentru învățare; de multe ori nu revizuiesc notițele • își manifestă entuziasmul sărind • lipsa de activitate determină manifestări kinestezice, fiind de multe ori confundați cu copiii cu tulburări de comportament
--------------------------	--

Tabel 11.2. Stiluri cognitive

Stilul	Strategia de învățare utilizată
Stilul global	Survolarea materialului înainte de a începe studiul aprofundat al acestuia, pentru identificarea subtilurilor, cuvintelor cheie și a rezumatului care poate să ofere perspectiva de ansamblu de care are nevoie.
Stilul analitic	Rescrierea notițelor în manieră logică și ordonată, utilizarea sublinierii și a fragmentării materialului.

152

Strategii de învățare

c) Tipul de inteligență determină de asemenea modul de operare cu cunoștințele. Gardner propune examinarea tipului de inteligență din perspectiva a 7 modalități diferite de utilizare a abilităților cognitive (Tabel 11.3., Gardner, 1976).

Tabel 11.3. Tipuri de inteligență

Dimensiuni ale inteligenței	Domenii de aplicație	Cerințe pentru adaptarea sarcinilor de învățare
Inteligența lingvistică <i>Sensibilitate la sensul și ordinea cuvintelor, respectiv a multiplelor funcții ale limbajului.</i>	jurnalism poezie	Cum aş putea să utilizez scrisul sau exprimarea verbală pentru învățarea acestor teme?
Inteligența logico-matematică <i>Abilitatea de a realiza raționamente complexe și de a recunoaște modele logice și relații numerice.</i>	cercetare matematică	Cum aş putea să utilizez numere, structuri logice și clasificări pentru a clarifica tema/ ideea?
Inteligența muzicală <i>Sensibilitatea la ritm, linie melodică și tonalitate, capacitatea de a produce și recunoaște diverse forme de expresie muzicală.</i>	compoziție interpretare	Cum aş putea să utilizez sunetele sau să pun ideea pe ritm sau melodie?
Inteligența spațială <i>Abilitatea de a percepe cu acuratețe lumea vizuală și de a transforma sau modifica aspectele acesteia pe baza propriilor percepții.</i>	sculptură arhitectură	Cum aş putea să vizualizez, să desenez sau să conceptualizez spațial ideea?
Inteligența kinestezică <i>Abilitatea de a-și controla mișcările corpului; îndemânare în manipularea obiectelor.</i>	dans atletism	Cum aş putea să utilizez corpul sau să manipulez obiectele în această sarcină de învățare?
Inteligența interpersonală <i>Abilitatea de a discrimina și a răspunde adecvat la dispozițiile, manifestările temperamentale și dorințele altora.</i>	terapie vânzare	Cum aş putea utiliza învățarea prin cooperare sau tutoratul pentru a utiliza capacitățile de interacțiune în învățare?

Inteligența intrapersonală Capacitatea de acces la propriile trăiri și abilitatea de a discrimina și a le utiliza în exprimare. Conștientizarea propriilor cunoștințe, abilități și dorințe.	scris	Cum aş putea să utilizez reflectarea, ca modalitate de conștientizare a procesului de învățare și dezvoltare?
--	-------	---

153

Consiliere educațională

d) Gradul și modalitatea de implicare în experiențierea cunoștințelor descriu de asemenea tipuri diferite de învățare. Modelul învățării experiențiale a lui Kolb propune în acest sens înțelegerea comportamentului de învățare a elevilor ca variante ale stilurilor: divergent, asimilator, convergent și acomodativ.

În concepția lui Kolb (figura 11.1) învățarea eficientă presupune parcurgerea tuturor etapelor, de la experiențierea activă, trecând prin faza de reflectare și conceptualizare abstractă a cunoștințelor, până la aplicarea practică a acestora. Copiii, însă, prezintă de obicei preferințe pentru anumite etape ale acestui proces.

Stilul divergent - învățarea se bazează pe experiența concretă cu situația generatoare de cunoștințe și reflectarea ulterioară (uneori nu prea productivă) asupra acesteia.

Stilul asimilator - valorifică reflecțiile personale asupra situațiilor, ajungând la concepte și teorii cu grad înalt de abstractizare și generalizare.

Stilul convergent - orientat spre aplicarea creativa a ideilor și datelor prelucrate sistematic.

Stilul acomodativ - tentat de testarea în situații reale a cunoștințelor, presupune învățare pragmatică.

Experiențiere (trăire)

Experimentare activă (aplicare la situații noi)

Observare pasivă (reflectare)

Conceptualizare (abstractizare)

Figura 11.1. Modelul învățării experiențiale (Kolb)

Este important de reținut că un stil de învățare este în general o *combinație* între stilurile descrise mai sus. Ele implică atât *aspecte senzoriale* (modalitățile specifice de învățare), abilități cognitive specifice (*tipurile de inteligență*), cât și modalități diferite de *raportare la experiența directă* cu cunoștințele (*modelul lui Kolb*) și de implicare a emisferelor cerebrale (*stiluri cognitive*).

154

Strategii de învățare

Cum se identifică stilul de învățare?

Stilurile de învățare sunt *structuri flexibile* și nu imutabile. Experiența, cerințele școlii sau ale unui loc de muncă, rolul pe care îl avem la un moment dat, într-un anumit context, pot forța modificarea lor sau utilizarea lor strict contextualizată.

Identificarea stilului preferat de învățare într-un anumit context permite intervenția asupra materialului de învățat sau asupra mediului învățării astfel încât acesta să fie cât mai avantajos. Astfel, copiii vizuali pot utiliza cu succes vizualizarea materialului, în timp ce pentru copiii auditivi este mai eficient să discute pe marginea materialului sau să se audă vorbind despre acesta. De asemenea, copiii kinestezici au nevoie de un mediu în care să poată exersa sau practica prin utilizarea corpului diversele aspecte ale unui material (să localizeze pe o hartă, să gesticuleze, să bată tactul), în timp ce pentru copiii auditivi acest tip de mediu ar putea fi distractor. n

Modalități de identificare a stilurilor de învățare:

- *reflectarea* asupra propriilor experiențe de învățare. În cadrul unor grupuri de discuție se poate propune ca temă analiza modului cel mai eficient de învățare experimentat până în acel moment. Se pornește de la descrierea modului de pregătire la obiectele de studiu sau la una din temele la care elevul a avut succes. Împărtășind experiențele lor de învățare și analizând strategiile pe care le utilizează, cu ajutorul colegilor, copiii devin conștienți de eficiența pe care o au diverse metode pentru diverse cazuri particulare și la diverse materii;
- *identificarea* stilului de învățare pe baza descrierilor existente (cum sunt cele prezentate mai sus în

formă tabelară). Această fază poate să urmeze descrierii realizate în grup. Copiii pot identifica, pornind de la descrierile existente, în ce măsură utilizează tehnici vizuale, auditive sau kinestezice în prelucrarea informațiilor, ajungând la un nivel superior de conceptualizare a stilului propriu de învățare.

- utilizarea de *chestionare* specifice, prin care se vizează de asemenea identificarea individuală a caracteristicilor stilului propriu de învățare;
- *experimentarea* diverselor stiluri de învățare, chiar în cadrul orelor de consiliere și evaluarea metodelor utilizate, pornind de la performanțele obținute și eficiența sub aspectul timpului și efortului depus.

11.2.2. Cunoștințele metacognitive

Cunoștințele despre învățare și factorii care afectează activitatea cognitivă, ca și reglarea și monitorizarea funcționării acesteia sunt cunoscute sub denumirea de metacogniție.

155

Consiliere educațională

Exemple de cunoștințe și strategii metacognitive:

- a cunoaște resursele cognitive proprii, precum și sarcinile la care pot face față (ex. a ști că nu este posibil să înveți un material de 100 pagini într-o seară);
- a ști în ce condiții se aplică diverse strategii de învățare și a le cunoaște limitele (ex. a ști că înțelegerea materialului și elaborarea pe marginea acestuia sunt mult mai eficiente pe termen lung decât învățarea mecanică);
- planificarea modalității de abordare a unei sarcini (ex. alegerea unui loc propice învățării, stabilirea priorităților, alegerea materialului);
- utilizarea unor strategii eficiente de învățare și reactualizare a materialului anterior (ex. a prelucra notițele atunci când materialul va fi greu de reactualizat în alt mod; a face apel la contextul în care s-a învățat un anumit material în cazul eșecului de reactualizare);
- monitorizarea nivelului actual de cunoaștere (ex. a ști când un material este sau nu învățat).

Aceste cunoștințe pot fi extrem de utile în procesul de învățare, funcționând ca o modalitate de evaluare permanentă și control al procesului de învățare. Fără un control metacognitiv pot apărea mai frecvent iluzii de cunoaștere a unei teme (illusions of knowing) și astfel să se aloce mai puțin timp pentru asimilare decât este necesar. Cu toate acestea, ele pot avea și un efect inhibitor sau frenator în cazul în care focalizarea este mai degrabă pe capacitățile proprii (percepute ca fiind insuficiente) și nu pe strategiile utilizate.

Dezvoltarea metacognițiilor

În timp, elevii devin tot mai realiști în privința capacităților proprii de prelucrare a informației și a limitărilor memoriei proprii. Dacă pentru copiii de 5-6 ani este greu să evalueze timpul și numărul de repetări necesare pentru învățare, copiii de 9-10 ani sunt deja capabili să-și modeleze timpul de învățare în funcție de dificultatea sarcinii de învățare. În timp, copiii își dezvoltă de asemenea și capacitatea de a utiliza strategii de memorare și învățare eficiente pentru sarcini particulare de învățare. Dacă la început ei utilizează unele strategii în mod automat și inconștient, cu timpul vor deveni conștienți de ele și le utilizează în mod voluntar.

Acest proces de dezvoltare este unul natural în care copiii, dezvoltându-și capacitățile cognitive și exersându-le prin învățare, pot la un moment dat să reflecteze asupra lor. Este posibil însă ca strategiile metacognitive să fie formate în cadrul unor ore cum sunt cele de consiliere și orientare. Metoda cea mai eficientă de formare a unor strategii metacognitive este cea de *învățare prin cooperare*, în care elevii devin pe rând un fel de metacogniție externă pentru celălalt membru al grupului, punând întrebări legate de text, cerând clarificarea unor idei, sumarizarea sau predicția asupra conținutului care va urma (rolul acestora este discutat la "Monitorizarea comprehensiunii textului").

156

Strategii de învățare

11.2.3. Tipul materialului

Unele conținuturi se pretează la utilizarea de mnemotehnici (ex. sistemul periodic al elementelor, denumirea nervilor cranieni, învățarea unor cuvinte dintr-o limbă străină, vârfurile din Carpații Orientali), pentru altele însă modalitatea cea mai eficientă de învățare este una bazată pe comprehensiunea textului (reacțiile chimice, interdependența funcțiilor fiziologice, efectele mișcării

plăcilor tectonice). Prin urmare, eficiența unei strategii depinde și de natura materialului la care se aplică și care este independentă de domeniul de studiu. În cadrul aceluiasi domeniu de studiu există conținuturi care se învață mai eficient utilizând tehnici de memorare și alte conținuturi care se învață mai bine pe bază de înțelegere

11.2.4. Scopul învățării

Modul în care citim un text este determinat de scopul pe care îl avem pentru citire. Confruntat cu un anumit material, există mai multe posibilități de a-l aborda: a survola materialul pentru a spiciu ideile principale, a-l citi integral pentru a reține cât mai mult din conținut sau de a-l scana pentru a găsi ceea ce ne interesează. Pentru o retenție de lungă durată a materialului citit, combinarea acestor modalități, întărită de strategii de comprehensiune și monitorizare a înțelegerii pe parcursul citirii, reprezintă modalitatea cea mai eficientă de abordare a textului. Pentru scopul de realizare într-un timp cât mai scurt a sarcinii, aceste strategii sunt contraproductive.

Timpul acordat citirii este un alt parametru al acestui comportament care este de asemenea determinat de scopul pe care l-am formulat: dacă citim pentru pregătirea unui test sau examen, timpul de citire este mai lung, citirea se face mai lent pentru a avea timpul necesar pentru prelucrarea informației și înțelegerea ei, în timp ce în cazul în care dorim să înțelegem în mare un concept sau anumite idei, ritmul de citire este mai alert, iar timpul acordat poate fi mai scurt.

Motivele pentru care elevii nu utilizează strategii eficiente de învățare:

- *nu sunt informați sau sunt informați greșit asupra condițiilor de utilizare a strategiilor eficiente de învățare.* Mulți elevi, chiar în liceu sau facultate, sunt naivi din punct de vedere metacognitiv, adică nu au sau au informații greșite despre contextele în care eficiența strategiilor cea dorită. Spre exemplu, unii consideră că, pentru a obține o performanță bună, trebuie doar să depui mai mult efort la o materie, indiferent de modul cum procesezi informația.
- *au prea puține informații anterioare care pot fi relaționate cu cele noi, prin urmare întâmpină dificultăți în înțelegerea materialului și* recurg la metode mai uzuale, cum ar fi simpla lui memorare;
- *sarcinile de învățare nu necesită sau nu permit utilizarea lor.* Dacă profesorul cere învățarea pe de rost a materialului sau timpul pus la dispoziție este prea scurt, este contraproductiv pentru elevi să apeleze la

157

Consiliere educațională

strategii superioare de prelucrare a materialului, care sunt costisitoare sub aspectul timpului și efortului pe care trebuie să îl depună.

- *scopurile lor sunt inconsistente cu utilizarea strategiilor eficiente de învățare.* Elevii nu sunt întotdeauna interesați de înțelegerea materialului și reținerea informațiilor pe o perioadă mai lungă de timp. Scopul lor poate să fie obținerea unei note de trecere la un test sau să realizeze o sarcină într-un timp cât mai scurt și cu cât mai puțin efort. Pentru acest gen de scopuri, strategiile care vizează înțelegerea sunt total nerelevante.
- *au o stimă de sine scăzută* relativ la capacitatea lor de a învăța în mediu academic. Acești elevi consideră că nu sunt capabili să învețe indiferent de strategiile pe care le-ar utiliza și evită în general sarcinile de învățare. Ei recurg la autosugestii negative de genul: "Sunt uituc", "Degeaba învăț că oricum nu înțeleg nimic", "Sunt prost", "Oricât citesc nu rețin nimic". Atât timp cât copilul își face autosugestii negative sau primește din anturaj sugestii negative în legătură cu capacitatea sa de a învăța, nu va avea nici un randament în învățare.

În fiecare din aceste cazuri necesitățile de intervenție sunt diferite. Dacă elevii nu cunosc tehnici de învățare eficientă, necesitatea este de a li se oferi informații despre acestea și a li se permite exersarea lor în cadrul orelor de consiliere, însă dacă motivul este determinat de stima de sine scăzută în ceea ce privește capacitatea de achiziție academică, atunci nevoile elevilor se situează în sfera autocunoașterii, pentru creșterea stimei de sine și stimularea motivației.

11.3. Deprinderi eficiente de studiu

1. Luarea de notițe este una din deprinderile bazale de studiu. Aceasta întrucât notițele luate constituie o sursă alternativă importantă pentru studiu, alături de manual și bibliografia aferentă. Funcțiile luării de notițe sunt multiple:

- este o modalitate externă de stocare a informației. Informațiile nu pot fi reținute în întregime după o prezentare sau o discuție de grup, însă odată notate, ele pot fi oricând accesate și revizuite.
- facilitează encodarea și reactualizarea materialului. Luarea de notițe permite o triplă codare a

materialului, verbală, vizuală și kinestezică, ceea ce permite o retenție mai bună și o reactualizare mai ușoară.

- permite structurarea materialului chiar în timpul predării acestuia. Eficiența notițelor depinde de tipul acestora. Cele mai utile sunt notițele care sunt reprezentări relativ complete ale materialului prezentat, cuprind sumarizări ale principalelor idei și care furnizează detalii și elaborări proprii pe baza materialului.

158

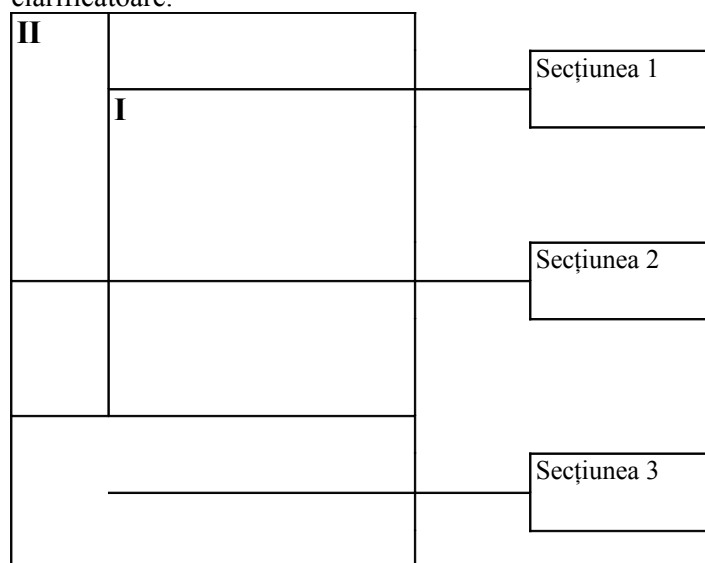
Strategii de învățare

De cele mai multe ori, însă nu există posibilitatea de a realiza astfel de notițe în timpul lecției. Ele permit totuși să se realizeze o revizuire și completare ulterioară a lor. Acest lucru este preferabil să se realizeze în intervalul de o zi de la data luării notițelor. Revizuirea permite reactualizarea informațiilor, clarificarea conceptelor dificile, completarea abrevierilor și a informațiilor care lipsesc și sublinierea sau întărirea ideilor sau conceptelor cheie. Se pot de asemenea introduce titluri și subtitluri și adăuga fraze sau propoziții clarificatoare. Observând eficiența unui sistem complex de luare de notițe, o serie de universități au propus diverse modalități de realizare a acestei activități. Sistemul care s-a impus cel mai mult este *sistemul T* sau *sistemul Corneli* de luare de notițe. Acest sistem are succes pentru că este simplu și eficient, putând fi utilizat atât de studenți cât și de elevi de liceu și gimnaziu. El cuprinde trei secțiuni:

Secțiunea 1, porțiunea cea mai mare, aflată în partea dreaptă a paginii, în care se notează de fapt ideile într-o modalitate informală (așa cum sunt prezentate sau receptate în oră).

Secțiunea 2, aflată în partea stângă a paginii, este cunoscută**ca porțiunea cuvintelor cheie. Ea se completează de obicei în faza de revizuire și cuprinde comentarii care accentuează ideile importante, clarifică sensuri, sugerează exemple sau leagă idei și exemple și care ulterior vor constitui elementele de bază în reactualizarea informațiilor.

Secțiunea 3, în partea de jos a paginii, este cunoscută ca zona rezumatului. Aici se include un rezumat format din 2 sau 3 propoziții care sumarizează ideile din pagină și le integrează într-o structură clarificatoare.



Acest sistem poate fi analizat sub aspectul utilității și exersat în cadrul orelor de consiliere.

159

Consiliere educațională

2. *Sublinierea*. Interacțiunea cu textul se poate realiza prin sublinierea în text a ideilor importante care vor oferi o structură de fixare și reactualizare a informațiilor. Problema care apare în cazul sublinierii este de a decide asupra a ceea ce se consideră important în text. Scopul sublinierii este de a reduce cantitatea de material ce trebuie reactualizată foarte specific și de a oferi o ancoră în reactualizarea informațiilor adiacente. Următoarele principii pot constitui un suport în utilizarea cât mai eficientă a acestei strategii:

- Paragraful se citește în întregime înainte de a decide care este ideea principală ce merită subliniată.
- Sublinierea acoperă întreg materialul, dar nu se subliniază o cantitate prea mare din text. Texte

diferite necesită sublinierea unei cantități diferite de material.

- Se utilizează diverse semne pentru a discrimina între părțile textului (spre exemplu: se încercuiesc conceptele, se subliniază definițiile, se delimitează printr-o linie exemplele). Aceste semne trebuie folosite cu consecvență pe parcursul unui text.

3. *Monitorizarea comprehensiunii textului* reprezintă deprinderea de verificare sistematică a gradului de înțelegere a textului (citit sau prezentat verbal). Studiile realizate asupra copiilor cu performanțe superioare în învățare au pus în evidență prezența în comportamentul de asimilare a cunoștințelor a unor strategii de monitorizare „cu voce tare”:

- *formularea de întrebări*. Aceasta direcționează citirea și prelucrarea materialului și permite focalizarea pe informația care răspunde întrebărilor puse. Formularea de întrebări se realizează aproape automat când un text cuprinde informații relaționate cu cele anterioare, iar pentru textele ce cuprind informații în totalitate noi, transformarea titlurilor și subtitlurilor în întrebări poate fi o soluție viabilă.
- *clarificarea ideilor care pun probleme de înțelegere*. Aceasta se poate realiza făcând apel la cunoștințele prezentate anterior în text sau la cunoștințe anterioare relaționate.
- *sumarizarea textului*, pentru extragerea ideilor importante care vor constitui scheletul reactualizării;
- *predicția în text*, valabilă în special pentru textele narrative. Tehnicile de monitorizare sunt învățate cu mare eficiență în grup.

Învățarea prin colaborare presupune existența a cel puțin două roluri predefinite, care sunt preluate pe rând de fiecare membru al grupului. Rolul de modelator (cel care formulează cerințele de chestionare, sumarizare, clarificare sau predicție) aparține la început expertului (care poate fi profesor, coleg, părinte), pentru ca ulterior acesta să fie preluat în mod gradat de elev.

4. *Controlul învățării*. Deprinderile de monitorizare și control al învățării se formează pe măsura acumulării de informații legate de modul cum se realizează învățarea, capacitatea proprie de învățare, respectiv de cerințele diverselor sarcini.

160

Strategii de învățare

Aceste cunoștințe dau naștere la o teorie personală despre învățare precum și la anumite standarde personale de performanță, un „model acceptor” al învățării care se aplică la sarcinile de învățare și are un rol reglator asupra învățării. Relația dintre monitorizare și control este o relație directă în care informațiile ce provin din monitorizarea învățării determină luarea unor decizii privind timpul de studiu și strategiile ce trebuie utilizate (vezi figura 11.2.).

MONITORIZARE

Evaluarea gradului
de dificultate al unui text

Evaluarea gradului
de asimilare
a cunoștințelor

Evaluarea gradului de asimilare a cunoștințelor

Evaluarea gradului de cunoaștere a răspunsului
Gradul de încredere în răspunsul dat

ACHIZIȚIE

STOCARE

Înainte-învățării
În timpul învățării

Pe perioada menținerii cunoștințelor

REACTUALIZARE

Căutarea autodirecționată	Momentul răspunsului

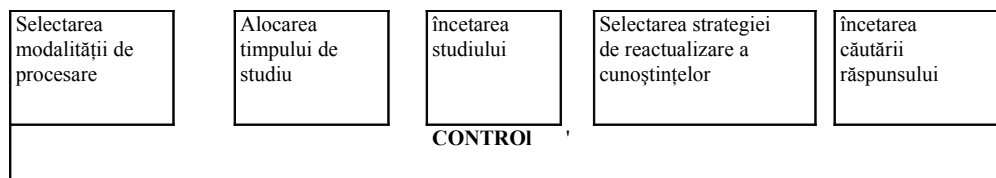


Figura 11. 2. Componentele monitorizării și controlului metacognitiv

5. Gândirea critică reprezintă deprinderea de a interacționa cu textul/informația în mod activ, de a obține, interpreta și evalua informația conținută într-un material în mod eficient și acurat. Tratatrea critică a materialului se poate realiza fie în scris, fie într-o discuție de grup sau prin reflecție individuală asupra sa. Când gândim critic, formulăm de fapt o serie de *întrebări* asupra textului. A nu gândi critic înseamnă a nu pune întrebări legate de informațiile sau ideile prezentate. O persoană care nu gândește critic tinde să accepte sau să rejeteze o informație sau o idee fără a o analiza în prealabil.

161

Consiliere educațională

Tipuri de întrebări care stimulează gândirea critică asupra textului

- *Ce semnificație au aceste idei ?*
- *Pot să-mi amintesc cu ușurință ideile pe care le-am notat?*
- *Ce exemple susțin aceste idei?*
- *Cunosc exemple care nu susțin aceste idei?*
- *Ce idei sau fapte asemănătoare am mai întâlnit ?*
- *În ce fel diferă aceste informații de ceea ce știam deja în legătură cu acest subiect?*
- *Cum se relaționează aceste informații? Este o relație de tip cauză-efect sau de parte-întreg ?*
- *Cum se pot utiliza cunoștințele ?*
- *Care ar fi consecințele aplicării în practică a acestor idei, pentru mine și pentru ceilalți?*

Această atitudine se regăsește nu doar în cazul învățării de tip școlar. Ea este o componentă importantă a rezolvării situațiilor curente. Diferența dintre atitudinea de a gândi critic și atitudinea pasivă în rezolvarea unor probleme curente este reprezentată în tabelul 11.4.

Tabel 11. 4. Diferența dintre atitudinea critică și atitudinea pasivă în rezolvarea problemelor curente

Rol	Situație	Atitudine pasivă	Atitudine critică
Elev	Profesorul prezintă cauzele celui de-al II-lea război mondial.	Acceptarea informațiilor ca fiind adevărate.	Acceptarea informațiilor, punerea de întrebări legate de aspectele ce ar trebui clarificate, inițierea de discuții cu colegii și cu profesorul etc.
Părinte	Profesorul descoperă că fiul său a mințit.	Ești supărată pe copilul tău și îl crezi pe profesor sau consideri că profesorul minte.	Încerci să afli ambele variante despre ceea ce s-a întâmplat, compari răspunsurile încercând să înțelegi ce s-a întâmplat. Discuți concepte legate de minciună/cinste cu copilul tău.
Cumpărător	Dorești să cumperi o mașină.	Decizi pentru cumpărarea unei mașini noi, fără să te gândești cum vei face rost de bani.	Comparați cele două variante: cumpărarea unei mașini noi vs. cumpărarea unei mașini second-hand, examinezi situația ta financiară.

O modalitate interesantă de analiză a rolului gândirii critice este tocmai investigarea modului în care "aceasta este prezentă în luarea deciziilor și rezolvarea problemelor curente. O oră de consiliere educațională poate propune rezolvarea unei probleme curente (spre exemplu, cum decidem asupra priorităților) și examinarea rolului gândirii critice în rezolvarea acesteia. Grupul de discuție poate

162

Strategii de învățare

furniza un cadru foarte bun pentru revizuirea și prelucrarea critică a informațiilor, unde fiecare membru al grupului poate beneficia de pe urma perspectivelor diferite. O importanță deosebită în dobândirea acestei atitudini revine contextului și mediului de învățare. Un mediu care facilitează gândirea critică se caracterizează prin:

- acceptarea diversității de idei și păreri;

- implicarea activă a elevilor în procesul învățării;
- asigurarea sentimentului de siguranță;
- exprimarea încrederii în capacitatea fiecărui elev de a gândi critic;
- aprecierea gândirii critice;
- crearea condițiilor pentru experiențierea gândirii critice;
- acordarea timpului necesar pentru experiențierea gândirii critice.

6. *Managementul timpului de studiu* este deprinderea de utilizare eficientă a momentelor dedicate învățării. Acesta presupune: *alegerea momentelor propice pentru studiu, utilizarea eficientă a timpului acordat studiului* (stabilirea de priorități și respectarea timpului de studiu) și *evitarea amânării sarcinilor de lucru* (evitarea procrastinației).

a) *A lege rea momentelor de studiu* se face în concordanță cu perioadele de eficiență maximă ale unei persoane. La majoritatea oamenilor, orele de maximă eficiență sunt situate dimineața, între 8-12 și după-amiaza între orele 16-18. Aceste perioade de eficiență, însă, variază în funcție de persoană. Nu de puține ori întâlnim persoane care relatează că perioada lor de maximă eficiență este dimineața devreme, la orele prânzului, seara sau chiar noaptea.

Prin reflectarea asupra experiențelor de învățare și a rezultatelor obținute în urma acestora, ca și a dispoziției pentru învățare în anumite perioade de timp, putem identifica perioadele de maximă eficiență în învățare și să le valorificăm, într-o oră de consiliere se poate identifica și reprezenta curba de eficiență zilnică.

b) *Ce trebuie să știe un elev despre modul de utilizare a timpului dedicat studiului:*

- să înceapă cu subiecte sau materii mai ușoare, după care să treacă la cele mai dificile și să păstreze pentru sfârșit ceva plăcut;
- să evite planificarea unor sesiuni de studiu tip maraton;
- să aleagă un loc propice pentru învățare, cu cât mai puțini distractori (televizor, telefon, zgomot);
- să aleagă o poziție care să îl mențină activ, treaz;
- să-și stabilească un program de studiu pe care să-l comunice și altora (eventual afișat chiar pe ușa camerei);
- să învețe să spună nu eventualelor tentații (de a ieși cu un prieten care l-a sunat, de a se uita la televizor chiar dacă nu este emisiunea sa preferată);

163

Consiliere educațională

• să-și monitorizeze modul de utilizare a timpului (punând întrebări legate de eficiența utilizării timpului), c) *Evitare procrastinării* prin stabilirea de planuri de studiu și respectarea acestora. Un plan de studiu cuprinde:

• *Obiectivul* lunar, săptămânal și obiectivele zilnice. Obiectivele de studiu orientează efortul și dau sens învățării. Pentru ca acestea să aibă un efect motivațional trebuie să fie:

specifice - să stabilească foarte clar starea finală la care aspiră copilul;

măsurabile, adică să descrie starea finală în termeni de comportamente care pot fi evaluate și măsurate pentru a se decide dacă a fost atinsă starea dorită;

realiste, respectiv să stabilească termene viabile și să se bazeze pe capacitățile sale reale. «

• *Modalitățile* prin care se realizează aceste obiective, respectiv activitățile specifice care duc la atingerea obiectivului respectiv

• *Gradele de libertate* pe care le acceptă, adică măsura în care poate fi modificat

• *Termenele* stabilite pentru diverse lucrări, teze, proiecte.

În ora de consiliere și orientare elevii pot găsi cadrul necesar pentru realizare a unor planuri personale de studiu pornind de la cunoașterea necesităților individuale (vezi fișele 27-28 din anexe).

Pe măsura acumulării și utilizării acestor deprinderi de studiu, copiii dobândesc auto-controlul asupra propriei învățări. Acesta se manifestă prin:

- stabilirea independentă a scopurilor și obiectivelor personale în învățare;
- planificarea timpului de studiu;
- monitorizarea sistematică a implicării în sarcină;

eliminarea sau controlul factorilor distractori (externi sau interni - emoții și gânduri distractive);
controlul procesului de învățare;
selectarea și utilizarea unor strategii potrivite de prelucrare și reactualizare a materialului învățat;
evaluarea rezultatului învățării;
autorecompensarea.

11.4. Ce ne motivează pentru studiu?

Motivația pentru învățare, ca îndemn spre învățare și implicare susținută în realizarea sarcinilor pe care le presupune această activitate, este rezultanta unui complex de factori, între care se includ factorii sociali și culturali, convingerile și

164

Strategii de învățare

valorile personale și factorii contextuali, specifici unei situații de învățare (Pintrich, 1994).

Factorii sociali și culturali acționează la nivelul normelor, valorilor și practicilor de învățare ce se constituie în zestrea culturală a unei persoane. Diferențele dintre culturi (să luăm spre exemplu doar diferența dintre cultura urbană și cea rurală sau dintre cultura familiilor cu statut socio-economic crescut și cea a familiilor cu statut socio-economic scăzut) se găsesc la nivelul:

- valorii pe care o acordă învățării de tip școlar (pentru unii învățarea în școală este foarte importantă, pentru alții însă experiența de viață are o importanță mai mare);
- tipurilor de interacțiune pe care le încurajează în activitatea de învățare (cooperare sau competiție);
- concepțiilor despre competență (pentru unii competența se referă la dobândirea de cunoștințe aprofundate, pentru alții la dezvoltarea de deprinderi de muncă);
- experiențelor de învățare pe care le asigură (utilizarea deprinderilor academice în activitățile curente).

Mecanismul prin care aceste aspecte își pun amprenta asupra motivației unui tânăr pentru învățare este implicit. Scufundat în această cultură, copilul interiorizează valori și practici, care se manifestă ulterior la nivel comportamental, printr-o modalitate specifică de implicare în sarcinile școlare.

Orele de consiliere pot oferi cadrul pentru analiza unei culturi și a influenței acesteia asupra practicii de învățare. Se pot căuta răspunsuri pentru următoarele întrebări:

- Care sunt aspectele vieții pe care le valorizează cultura respectivă?
- Ce loc ocupă învățarea școlară în educarea tinerilor?
- Ce deprinderi sunt importante pentru cultura analizată?

Factorii contextuali influențează orientarea persoanei, fie spre dobândirea de competență în domeniu, fie spre obținerea doar a unei performanțe specifice. Printre acești factori se numără:

- tipul sarcinilor de învățare (sarcinile aplicative și cele legate de activitățile curente ale elevilor sunt mai atractive decât cele decontextualizate și facilitează orientarea spre dobândirea de competență și nu doar spre obținerea unei performanțe particulare);
- relația de autoritate în clasă (autonomia în învățare determină o motivație intrinsecă și o percepție pozitivă asupra competențelor proprii de învățare)
- utilizarea formală și informală a recompenselor (recompensarea competenței are un puternic rol motivațional pe termen lung);
- modalitatea de evaluare (orientarea spre competență din cadrul evaluărilor formative determină o motivație de învățare superioară față de orientarea spre performanță);

165

Consiliere educațională

- timpul acordat unei sarcini de învățare (un interval de timp prea scurt are tendința de a demotiva elevii);
- modalitatea de grupare a elevilor (gruparea rigidă pe abilități are consecințe serioase în planul performanțelor și a motivației pentru învățare).

Convingerile și valorile personale au un rol mediator între factorii contextuali și cei sociali, pe de o parte și comportamentele motivaționale, pe de altă parte. Dintre cele mai importante convingeri care afectează implicarea în sarcinile de învățare sunt:

- expectanțele legate de autoeficacitatea în sarcină (ineficiența percepută în sarcini de învățare

determină evitarea acestora sau implicare mai redusă în acest fel de sarcini);

- teoriile proprii despre inteligență (conceperea inteligenței ca fiind o entitate nemodificabilă poate determina o motivație scăzută pentru învățare în cazul unei percepții negative despre propriile capacități intelectuale) (vezi interrelațiile în tabelul 11.5);

Tabel 11. 5. Procesele motivaționale și patternul comportamental

Teoria despre inteligență	Scop în învățare	Încredere în abilitățile proprii	Pattern comportamental în învățare
Teoria entității (inteligența este fixă și nemodificabilă)	<ul style="list-style-type: none"> performanța finală (rezultatul) (se încearcă obținerea de aprecieri pozitive și evitarea celor negative la adresa abilităților) 	<p>mare</p> <p>mică</p>	<ul style="list-style-type: none"> orientare spre competență în domeniu persistență în sarcină neajutorare evitarea sarcinilor stimulative nu persistă în sarcină
Teoria modificabilității (inteligența se poate dezvolta)	<ul style="list-style-type: none"> învățarea ca proces (scopul este de a-ți dezvolta competența) 	<p>mare</p> <p>sau</p> <p>mica</p>	<ul style="list-style-type: none"> orientare spre competență căutarea sarcinilor stimulative persistență în

166

Strategii de învățare

- tipul atribuțiilor pe care le fac elevii (atribuirea eșecului unor caracteristici proprii și stabile, cum ar fi abilitățile de învățare, demotivează persoana pentru activitățile de studiu percepute ca generatoare de eșec);
 - locusul de control pentru învățare (elevii care au un locus de control intern, respectiv consideră că pot să-și influențeze performanțele școlare prin implicarea în sarcină, vor fi mai motivați pentru învățare);
 - valoarea acordată sarcinii de învățare (cu cât învățarea este mai strâns legată de scopul elevului cu atât valoarea acesteia va fi mai mare și va crește nivelul de implicare în sarcină);
- Motivația pentru învățare nu mai poate fi privită simplist, ca o însușire a unei persoane sau ca rezultat al unor manipulări contextuale de genul întăririlor și pedepselor. Multideterminarea sa este evidentă, iar identificarea factorilor care determină o motivație scăzută este esențială pentru auto-reglarea învățării.

Bibliografie:

- Baddley, A. (1999). *Memoria umană*. București: Teora.
- Carter, C, Bishop, J., Lyman Kravits, S. (1998). *Keys to Effective Learning*. NI: Prentice Hall.
- Drapeau, C. (2000). *Învăț cum să înveți repede. Tehnici de învățare accelerată*. București: Teora.
- Dumitru, I. Al. (2000). *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura de Vest.
- Gardner, H., Krechevsky, M., Sternberg, R. J., Okagaky, L. (1994). Intelligence in Context: Enhancing Students' Practical Intelligence for School. In: K. McGilly (Eds.) *Classroom Lessons. Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Linksman, R. (2000). *Învățare rapidă*. București: Teora.
- Miclea, M., Lemeni, G. (1999). *Aplicațiile științelor cognitive în educație*. (I)

Inteligența și modificabilitatea ei. *Cogniție. Creier. Comportament*, III, 1-2.

Phye, G. D. (ed), (1997). *Handbook of Academic Learning. Construction of Knowledge*. San Diego: Academic Press.

Radu, I. & Oprea, D. (1997). Strategii metacognitive în procesul învățării la elevii inteligenți și la cei mediocri. *Cogniție, Creier, Comportament*, 3.

167

sau cui subînl alta i

doar lîl alte c

riscu t

'aceaa

'suni

discj

factorii

CW.M psih™

echivi întod prea tipul

sau cui adapta interii (interj iii) na sunti

Capitolul 12

STRESUL ȘI CONTROLUL STRESULUI

12.1. Ce este stresul?

Stresul este un fenomen psihosocial complex ce decurge din confruntarea persoanei cu cerințe, sarcini, situații care sunt percepute ca fiind dificile, dureroase, sau cu miză mare pentru persoana în cauză.

Stresul are o importantă componentă subiectivă, în sensul că ce este facil sau chiar relaxant pentru o persoană, pentru o altă poate deveni amenințător sau imposibil de realizat. Deseori stresul este redus doar la una din componentele sale, caz în care controlul stresului este deficitar. Cu alte cuvinte, dacă noi echivalăm stresul doar cu factorii de stres din mediu, există riscul ca să nu ne mobilizăm resursele de a face față situațiilor, considerând că "aceasta este lumea în care trăim și nu i te poți opune prea mult". Dacă spunem "sunt stresat" doar atunci când ne simțim obosiți, avem insomnii, diverse stări de discomfort fizic, probabil am ignorat că multe din situațiile pe care le-am trăit sunt factori de stres cu impact major (de ex. decesul sau boala unei persoane dragi, dificultăți financiare majore, conflicte interpersonale intense și prelungite). În acest caz, devenim conștienți de fenomenul stresului doar când răspunsul organismului și psihicului la situațiile de încordare au devenit pregnant manifeste; deci am echivalat stresul cu reacțiile somatice, emoționale, cognitive sau comportamentale, întotdeauna stresul decurge din îmbinarea a trei caracteristici cheie: prezența/absența factorilor de stres, resurse personale de confruntare cu stresorii și tipul de reacții la stres.

12.2. Componentele stresului

A. Factorii de stres

Stresorii sau factorii de stres sunt evenimente/situații externe sau interne, sau condiții ale mediului, suficient de intense sau frecvente care solicită reacții de adaptare din partea individului. Oamenii evaluează în permanență mediul extern și intern (evaluare primară) și nu răspund pasiv la aceste evaluări. Evenimentul (intern sau extern) poate fi perceput ca: i) irelevant sau indiferent; ii) pozitiv; iii) negativ sau amenințător. Diferențele individuale în evaluarea situațiilor de viață sunt majore. Aceeași situație de viață poate fi evaluată diferit de către 3 persoane.

169

Consiliere educațională

În același timp, trebuie știut că unii factori de stres pot fi schimbați (extemporalele pentru elevi: schimbarea conotației negative poate fi schimbată printr-o pregătire mai asiduă), alții pot fi doar diminuați (diabetul adolescentului care poate fi monitorizat mai bine), în timp ce alți factori de stres trebuie acceptați și tolerați deoarece sunt nemodificabili (decesul unui părinte).

SURSE DE STRES / potențiali factori stresori

- starea de boală fizică sau psihică
- abuz fizic, emoțional sau sexual
- situație financiară precară
- pierderea locului de muncă
- școala - probleme de comunicare cu colegii, cu profesorii, responsabilitatea prea mare, schimbarea școlii
- familia - probleme de comunicare în familie, divorțul, decesul unui membru al familiei, conflicte

cu frații, violența în familie

- prietenii - conflicte cu prietenii, lipsa de prieteni
- dezastre naturale - cutremur, inundații
- propria persoană - neîncredere în sine, nemulțumirea față de aspectul fizic

B. Resursele personale de a face față la factorii de stres

Resursele individuale de adaptare la stres sunt definite ca și capacitatea cognitivă, emoțională și comportamentală de a reduce, stăpâni sau tolera solicitările interne sau externe care depășesc capacitatea de răspuns automată a organismului. Adaptarea la stres implică atât existența unor resurse reale (intelectuale, emoționale, fizice, sociale, etc.) dar, de cele mai multe ori decurge din autoevaluarea propriilor resurse pentru a face față evenimentelor evaluate ca fiind negative sau amenințătoare (evaluare secundară). Nu de puține ori există o discrepanță între resursele reale de răspuns și evaluarea acestor resurse (prezența unor reale resurse care însă sunt evaluate de persoana în cauză ca insuficiente), care generează de cele mai multe ori starea de stres. Factori individuali cum sunt stima de sine, asertivitatea, optimismul sau sentimentul de autoeficacitate sunt factori de protecție împotriva stresului.

Resurse, mecanisme de coping

- căutarea suportului social (a prietenilor, a familiei, a specialiștilor)
- rezolvarea de probleme
- căutarea de informații
- tehnicile de relaxare
- umorul
- religia
- reevaluarea pozitivă

în funcție de evaluările primare și secundare, persoana răspunde într-un anumit fel la eveniment.

Răspunsul la acest eveniment, evaluat ca fiind stresant, poate fi diferit: 1) acțiune directă asupra stresorului; 2) căutare de informații despre

170

Stresul și controlul stresului

stresor; 3) neimplicare; 4) activarea unor mecanisme de apărare (negarea stresorului, reinterpretarea lui de tipul gândirii pozitive). Specificitatea răspunsului la stres este conturată de factorii personali, existând diferențe marcante în forma, intensitatea și amplitudinea răspunsului. În perioada de anticipare a confruntării cu stresorul (ex. înaintea examenului de bacalaureat), în timpul confruntării cu stresorul (în timpul probelor), cât și după confruntări repetate cu situații în care persoana percepe discrepanța dintre resurse și solicitări (teze, teste, bacalaureat, examen de admitere la universitate) apar reacțiile la stres. Acestea pot fi: fiziologice, cognitive, emoționale și comportamentale.

C. Reacțiile la stres

Dacă un eveniment este evaluat ca fiind stresant, individul poate avea diferite reacții la stres.

7. Reacții fizice/fiziologice:

dureri de inimă, palpitații

apetit alimentar scăzut sau crescut

indigestii frecvente

insomnii

crampe sau spasme musculare

dureri de cap sau migrene

transpirații excesive, amețeli, stare generală de rău

constipații sau diaree (nemotivate medical)

oboseală cronică

iritații ale tegumentelor

alergii

viroze frecvente (răceli)

recurența unor boli anterioare

modificarea patternului menstrual la femei

2. Reacții cognitive: blocaje ale gândirii deficit de atenție

scăderea capacității de concentrare dificultăți de reactualizare flexibilitate ideativă redusă diminuarea creativității dificultăți în luarea deciziilor gânduri negative despre sine, lume și viitor cogniții

pesimiste ideatie suicidară

3. Reacții emoționale: iritabilitate crescută

scăderea interesului pentru domenii care reprezentau înainte pasiuni sau hobby-uri

171

Consiliere educațională

pierderea interesului pentru prieteni

instabilitate emoțională

anxietate

depresie

sentimentul că ești neglijat /ă

reprimarea (neexprimarea) emoțiilor

dificultăți în a te distra sau a te relaxa

sentimentul că ești "luat/ă în râs" de către ceilalți

sentimentul că ești un "ratat /ă" în profesie sau familie

sentimentul să nu poți avea încredere în nimeni

inabilitatea de a finaliza la timp o sarcină începută

teama de a fi singur/ă

teama de a nu te îmbolnăvi

neîncrederea în viitor

4. Reacții comportamentale:

performanțe scăzute la locul de munca sau școală

fumat excesiv

consum exagerat de alcool

tulburări de somn, dificultăți în adormire

un management inefficient al timpului

izolarea de prieteni

preocupare excesivă pentru anumite activități

comportamente agresive

Atunci când dorim să reducem cât mai mult cu putință stresul (a elimina total stresul este un scop nerealist, imposibil de atins) trebuie să identificăm potențiale surse de stres, să ne evaluăm realist resursele personale de a face față situațiilor de confruntare și să ne familiarizăm cu tehnicile de control al stresului.

Relația dintre componentele stresului ca fenomen psihosocial sunt redate în figura 12.1. '

Evaluarea primară:

"Este evenimentul stresant pentru mine?"

T

)

POTENȚIALII STRESORI

REACȚII LA STRES

?

Evaluarea secundară:

"Pot să fac față acestui eveniment?"

}

COPING,

MECANISME DE

ADAPTARE

Figura 12.1. Componentele stresului

172

Stresul și controlul stresului

12.3. Modalități de management al stresului

1. Informarea privind sursele de stres

- identificarea surselor de stres (ex. schimbarea profesorilor, examene)
- anticiparea perioadelor de stres și realizarea unui plan de acțiune (ex. perioada de examene)

- informarea privind strategiile de adaptare eficace la stres (ex. sport, exerciții de relaxare)
- 2. Conștientizarea reacțiilor la stres**
- identificarea și exprimarea *emoțiilor* față de anticiparea evenimentului (ex. anxietate, iritabilitate, discomfort, frustrare)
 - identificarea reacțiilor emoționale *imEDIATE* (ex. iritabilitate) și *de lungă durată* (ex. neajutorare, apatie) față de eveniment
 - identificarea *reacțiilor comportamentale și fiziologice* privind evenimentul (ex. izolare, evitare, stare fizică de rău)
 - identificarea *reacțiilor cognitive* față de eveniment <(ex. ce cred despre eveniment, ce cred despre capacitatea mea de a face față evenimentului)
 - evitarea autoblamării sau a blamării altora pentru eveniment
 - identificarea tendințelor neadaptative ale gândirii față de eveniment și față de sine
 - reevaluarea evenimentului interpretat ca fiind stresant prin prisma gândirii pozitive
- 3. Dezvoltarea unor abilități și comportamente de management al stresului**
- dezvoltarea *asertivității*
 - dezvoltarea *comunicării* pozitive cu ceilalți
 - învățarea tehnicii *de a spune NU*
 - identificarea și *rezolvarea conflictelor alunei* când apar
 - învățarea metodelor de *rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor*
 - învățarea unor *metode de relaxare*
- 4. Stabilirea și menținerea unui suport social adecvat**
- solicitarea ajutorului direct și receptivitate față de acesta
 - dezvoltarea și menținerea relațiilor de prietenie
- 5. Dezvoltarea unui stil de viață sănătos**
- menținerea unei greutate normale
 - practicarea regulată a exercițiilor fizice
 - practicarea unor exerciții de relaxare
 - renunțarea la consumul de alcool și a fumatului
 - practicarea unor comportamente alimentare sănătoase
- 6. Dezvoltarea stimei de sine**
- stabilirea priorităților și limitelor personale
 - participarea la activități care dezvoltă stima de sine
 - stabilirea unor scopuri realiste

173

Consiliere educațională

7. Managementul timpului

- Revizuieste-ți SCOPURILE. Decide care sunt activitățile prioritare într-o zi sau săptămână.
- Realizează o LISTĂ cu lucrurile pe care trebuie să le faci și una cu cele care le-ai dori să le faci și timpul alocat lor.
- Analizează CONSECINȚELE dacă amâni anumite activități care trebuie realizate
- Selezionează activitățile în ORDINEA realizării lor. Este bine ca să se înceapă cu activitățile pe care trebuie să le faci și numai după cu cele pe care ai dori să le faci și care îți fac mai mare plăcere. Dacă începi cu activitatea plăcută este posibil să nu o mai faci pe cea care trebuie să o faci dar care nu îți este atât de plăcută.
- încearcă să faci câte O ACTIVITATE odată până la finalizarea ei. Nu trece la altă activitate decât atunci când ai finalizat-a pe cea anterioară.
- Nu te grăbi să treci repede de la o activitate la alta. Fă PAUZE între activități.
- ».
- Analizează-ți STANDARDELE. Sunt ele prea ridicate și astfel nu reușești să finalizezi activitatea datorită standardelor nerealiste?
- în final, nu uita că ai realizat o activitate și oferă-ți o RECOMPENSĂ!

Figura 12.2 prezintă secvențele de management al situațiilor de stres. Pentru activitățile de control al stresului utilizați fișele 29-36 din anexe.

Principii de management al timpului:

- Revizuieste-ți SCOPURILE. Decide care sunt activitățile care nu sunt obligatorii de făcut într-o zi

sau săptămână.

2. Realizează o LISTĂ cu lucrurile pe care trebuie să le faci și una cu cele care le-ai dori să le faci și timpul alocat lor.

3. Selectează din aceste activități **PRIORITĂȚILE**. Ce trebuie făcut într-o zi, ce poate să fi amânat și până când? Ce ai dori să faci în acea zi? Ce activități pot fi delegate? Ce se întâmplă dacă nu faci o anumită activitate? Dacă nu are nici o consecință negativă atunci o poți amâna.

4. Selecționează activitățile în **ORDINEA** realizării lor. Este bine ca să se înceapă cu activitățile pe care trebuie să le faci și numai după cu cele pe care ai dori să le faci și care îți fac mai mare plăcere. Dacă începi cu activitatea plăcută este posibil să nu o mai faci pe cea care trebuie să o faci dar care nu îți este atât de plăcută.

5. Încearcă să faci câte O ACTIVITATE odată până la finalizarea ei. Nu trece la altă activitate decât atunci când ai finalizat-o pe cea anterioară.

6. Nu te grăbi să treci repede de la o activitate la alta. Fă PAUZE între activități.

7. Revizuiește-ți **PRIORITĂȚILE** și **PROGRESUL** realizat.

174

Stresul și controlul stresului

8. Analizează-ți **STANDARDELE**. Sunt ele prea ridicate și astfel nu reușești să finalizezi activitatea datorită standardelor nerealiste?

9. În final, nu uita că ai realizat o activitate și oferă-ți o **RECOMPENSĂ!**

#1

IDENTIFICAREA SURSEI DE STRES ȘI DEFINIREA ACESTUIA

REZULTATE POSIBILE + POZITIVE

- NEGATIVE

REZULTATE POSIBILE + POZITIVE - NEGATIVE

REZULTATE POSIBILE + POZITIVE - NEGATIVE

5 DEZVOLTAREA UNUI PLAN DE ACȚIUNE

6 EVALUAREA PLANULUI

7 # APLICAREA ȘI EVALUAREA REZULTATELOR REALE

Figura 12.2. Secvențele de rezolvare a unei situații de stres

Bibliografie:

Baban A. (1998). *Stres și personalitate*. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană. Miclea M. (1997). *Stres și mecanismele de apărare*. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană.

«O

13JB3

Capitolul 13

CREATIVITATEA ȘI STIMULAREA COMPORTAMENTULUI CREATIV

13.1. Noțiuni introductive

Este frecvent vehiculată ideea că actul creației este un fapt ocazional pe care îl manifestă un număr restrâns de artiști și invenționiști, geniali în marile momente de inspirație. În fapt, noi toți suntem creativi zilnic. Ori de câte ori o problemă este rezolvată într-o manieră inedită, descoperim o nouă utilitate a unui obiect banal sau ne lăsăm purtați ideativ într-o lume nemaiîntâlnită este implicată într-un anumit grad creativitatea. După cum afirma Vâgotski (1963) "tot ceea ce depășește în viața de toate zilele limitele rutinei și cuprinde măcar un dram de noutate poate fi numit proces creator".

Fiind o rezultată a funcționării optime a întregii personalități, creativitatea reprezintă totodată sinteza unor factori multipli de natură intelectuală și aptitudinală. Nu trebuie însă minimalizat rolul factorilor motivaționali, emoționali și cu precădere ai celor atitudinali în dinamica procesului creativ.

Creativitatea vizează abilitatea de rezolvare a problemelor într-un mod original, competent și adaptativ. Oamenii creativi tind să-și manifeste această caracteristică într-un domeniu specific. După cum există multiple tipuri de inteligență, deosebit și numeroase tipuri de creativitate (Gardner, 1984). În scopul maximizării potențialului creativ în școală e necesar să fie înțeleasă natura de tip "puzzle" a procesului creativ. Una din principalele motivații pentru care ne-am propus abordarea domeniului creativității o constituie intenția de a oferi câteva principii și proceduri care să faciliteze stimularea inventivității elevilor în cât mai multe din aspectele vieții școlare. Activitatea creativă este una din cele mai mari provocări ale vieții și implicit atrage după sine cele mai mari recompense.

13.2. Mituri despre creativitate

În jurul conceptului de creativitate s-a țesut o întreagă mitologie. Un mit reprezintă o concepție eronată

despre un anumit lucru, eveniment, persoană etc. El

177

Consiliere educațională

ia naștere pe baza sedimentării unor clișee și prejudecăți împărtășite de o anumită comunitate umană. Semnalăm câteva din miturile cel mai frecvent vehiculate, relativ la procesul creației, precum și argumentele care subliniază vulnerabilitatea și falsitatea lor.

1) *Ideile creative sunt în exclusivitate produsele inspirației iluminatorii.* Cercetările arată însă că, în orice domeniu, ideile creatoare sunt rezultatul unui efort susținut, precum și al unei angajări de durată în activitate. De exemplu, Edison susține că geniul și implicit creativitatea înseamnă 99% transpirație și 1% inspirație.

2) *Creativitatea solicită un nivel deosebit de ridicat al inteligenței.* Mai multe studii atestă faptul că inteligența și creativitatea sunt fenomene relativ independente. În general profesorii agreează și preferă elevii

' inteligenți (dar care sunt conformiști) elevilor creativi, dar nonconformiști.

Walach & Kogan (1965) descriu în rândul elevilor patru categorii de combinații posibile între cele două dimensiuni ale personalității: creativitatea și inteligența. Astfel deosebit: *

(a) Copii cu nivel de *creativitate înalt* și cu *inteligență ridicată*.

(b) Copii cu nivel de *creativitate înalt* dar cu *inteligență modestă*. Este cea mai dezavantajată categorie de elevi din școală. Frecvent acești elevi prezintă probleme de adaptare, pentru că sunt deficitari sub raportul inteligenței - aptitudinea cea mai apreciată în școală. De asemenea ei sunt în conflict cu școala și deseori cu ei înșiși. Se simt inadecvați și fără valoare, dar sunt capabili de performanțe superioare într-un mediu lipsit de stres. De aceea menținerea unui climat favorabil în clasă va constitui un factor stimulatoriu pentru ei.

(c) Copii cu nivel de *creativitate modest* și cu *inteligență ridicată*. Acești elevi sunt în general dependenți de performanțele școlare. Ei luptă pentru obținerea unei recunoașteri academice tradiționale, dar suferă serios când eșuează în obținerea de note mari.

(d) Copiii cu un nivel de *creativitate modest* și cu *inteligență modestă*. Aceștia se vor angaja în activități cu caracter defensiv, încercând pe cât posibil să eludeze mediul școlar, perceput la modul negativ.

Creativitatea evoluează direct proporțional cu nivelul inteligenței doar până la un anumit punct (un coeficient de inteligență de aproximativ 120), după care cele două dimensiuni evoluează pe traiectorii relativ independente (Torrance, 1962).

3) *Randamentul școlar reprezintă principalul indicator al creativității la elevi.* Această afirmație este discutabilă datorită imaginii șablon a elevului model în școală. Acest elev model este cel care știe să expună riguros opinia profesorului și să redea fidel manualul, având note maxime la toate materiile. În consecință este puțin probabil ca elevii cu note foarte mari să fie și foarte creativi. Deci, un segment important al categoriei elevilor

178

Creativitatea și stimularea comportamentului creativ

creativi va fi deficitar relativ la capacitățile cele mai valorizate în școală. Spre exemplu, nume de genii ca: Verdi, Einstein, Hegel, Leibnitz au fost pe parcursul școlii elevi mediocri.

4) *Creativitatea este, o capacitate psihică omogenă și unitară.* Creativitatea există doar în forme specifice. Distingem astfel o creativitate științifică, una tehnică, o creativitate artistică, o creativitatea socială etc. Altfel spus, toate formele de creativitate dispun de caracteristici comune (originalitate, flexibilitate) alături de care se întâlnesc trăsături specifice domeniului în care se manifestă. De exemplu, un elev creativ la literatură nu va manifesta cu necesitate un comportament creativ în găsirea unor soluții inedite la problemele de fizică.

5) *Creativitatea cunoaște o evoluție continuă.* Există perioade în viața unui individ de creativitate maximă, după cum există și perioade de eficiență creativă mai modestă. De exemplu, un elev după o perioadă de maximă creativitate literară poate fi alarmat de momentele ulterioare lipsite de inspirație, considerându-le indiciul unui posibil declin intelectual.

6) *Creativitatea, similar inteligenței, este o trăsătură nemodificabilă în timp, consistentă de la o situație la alta.* Cercetările ne semnalează însă faptul că, experiențele precum și evenimentele survenite în mediu de viață al persoanei îi afectează comportamentul creativ. Maltzman (1960) studiază educabilitatea comportamentului creativ, pe baza performanțelor subiecților obținute la unele

teste de originalitate. El a conceput o serie de experimente de antrenament al comportamentului original la elevi. Ulterior a evaluat efectele antrenamentului, pe baza unor răspunsuri neuzuale formulate de către elevi la problemele oferite. Elevii antrenați au obținut scoruri semnificativ mai mari, comparativ cu cei neantrenați la un test inedit de originalitate. S-a constatat totodată persistența în timp a efectelor ședințelor de training. Conchidem că un mediu ce provoacă și, în același timp, recompensează comportamentul creativ poate facilita apariția unor comportamente originale și în alte sarcini decât cele pentru care a fost antrenată o persoană.

13.3. Abordarea creativității

Consecutiv demitizării acestor clișee de gândire vom încerca o analiză a principalelor dimensiuni ale creativității. Cele mai importante aspecte psihologice ale conceptului de creativitate sunt: procesul creativ, produsul creativ și personalitatea creatoare.

Procesul creativ

Una din problemele care-i preocupă pe psihologi vizează modalitatea în care ia naștere o idee creativă. Ce se întâmplă înainte ca această idee să fie

179

Consiliere educațională

elaborată? Care sunt etapele actului creației? Pentru a răspunde la întrebările formulate mai sus pornim de la constatările majorității cercetătorilor în domeniu, care susțin prezența unei anumite stadialități a procesului creativ, precum și faptul că succesiunea acestor stadii este relativ similară atât în situația creativității științifice cât și a celei artistice. Uneori pentru a fi creativi trebuie să fim necritici, liberi, spontani, alteori analitici, depunând un efort susținut de căutare a unor soluții inedite. Analiza comparativă a mai multor modele vizând desfășurarea procesului creativ l-a condus pe Wallas (1926) la ideea că numărul de stadii ale creativității științifice poate fi redus la patru: stadiul pregătitor, stadiul incubăției, stadiul iluminării și stadiul verificării.

Orice proces de creație începe prin sesizarea unei grojaleme. Sesizarea problemei generează o stare de îndoială, care devine mobilul activității de analiză și de căutare a soluției. Există cazuri în care pregătirea se încheie fără a se ajunge la o soluție definitivă, când toate posibilitățile au fost epuizate. De exemplu, zecile de variante ale unui creator liric, care potrivește cuvintele și efectele poetice pentru a concepe un poem, sau încercările recurente ale unui elev în șederea redactării **unfii** nuvele. Faza următoare constă într-o perioadă de așteptare, aparent pasivă, când se revine în mod inconștient asupra problemei - faza de **incubație**. Eforturile conștiente de rezolvare a unei probleme insurmontabile creează un sentiment acut de frustrare. Această trăire face ca gândurile legate de problema respectivă să fie deplasate în inconștient.

Una din particularitățile activității inconștiente o constituie apariția necontrolată a asociațiilor și analogiilor. Poincare descrie expulzarea electronilor din atom în timpul ciocnirilor nucleare, recurgând la o analogie - o imagine care i-a venit în somn: o femeie călare pe un cal evoluează în arena unui circ. Se oprește brusc și florile pe care le ține în mână zboară în public. Rămânea doar transpunerea acestei idei în limbajul mecanicii cuantice.

În scopul facilitării procesului intuitiv este recomandat ca, cel puțin pentru un timp, să facem abstracție de dificultăți pentru a ne abandona fanteziei. O metodă eficace de învățare a acestei stări de abandon constă în dezvoltarea la elevi a capacității de alternanță a eforturilor conștiente cu cele intuitive. În acest scop se poate recurge la realizarea unor lecții improvizate. Pe parcursul derulării lor profesorul poate identifica cu ajutorul elevilor soluții posibile, chiar fanteziste la probleme noi chiar și pentru el însuși. În felul acesta elevii vor fi provocați să formuleze întrebări și opinii personale și chiar să provoace anumite dispute. Aceste activități sunt eficiente, nu atât în privința deprinderii procedurilor tehnice, cât în parcurgerea împreună cu persoana adultă a întregului drum sinuos de soluționare. Se poate vorbi în acest caz de o focalizare preponderentă pe proces și nu pe produsul finit (Radu, 1991).

Iluminarea este momentul apariției spontane a soluției. Momentul iluminării se bazează pe etapele anterioare de acumulare activă și de pregătire conștientă și inconștientă. După cum afirma Pasteur, "hazardul nu ajută decât

180

Creativitatea și stimularea comportamentului creativ

mințile pregătite". Soluția poate surveni într-un moment de relaxare, cum sunt de exemplu cazurile lui Edison, Helmholtz, sau în timpul somnului: Mendeleev, von Kekule, Descartes etc.

Verificarea constă în materializarea ideii într-un fapt explicit perceptibil (poem, tablou, model

științific etc.) și evaluarea acestuia prin stabilirea gradului în care produsul respectiv răspunde criteriilor de originalitate.

În concluzie, procesul de creație nu urmează în general un tipar unic. Modalitățile de realizare ale unui produs nou și valoros sunt variate, purtând amprenta personalității fiecărei persoane.

Produsul creativ

Ca urmare a parcurgerii etapelor demersului creativ se ajunge la transformarea potențialității creatoare într-un produs. Produsul creativ este modalitatea palpabilă de apreciere a creativității. El poate fi exprimat fie prin ceva material, fie prin ceva spiritual. Prima categorie se referă la produsele palpabile, acceptate de o anumită cultură, pe când cea de-a doua categorie *vizează produsele psihologice, adică idei exprimate sau numai gândite. Produsul rezultat ca urmare a parcurgerii procesului creativ trebuie să fie nou, original și să prezinte valoare socială.

Criterii de apreciere a produsului creativ

Un produs e creativ dacă întrunește anumite criterii.

1. Criteriul originalității

Caracteristicile fundamentale ale originalității sunt: noutatea și impredictibilitatea. **Noutatea** implică: (a) un proces de fuziune a unor elemente existente, într-o combinație inedită și (b) capacitatea de surprindere a unor noi conexiuni între elemente. De exemplu, transformarea claviaturii cu litere într-o claviatură cu note muzicale a dus la obținerea unei mașini de scris note muzicale. **Impredictibilitatea** se referă la relația neașteptată dintre lucrurile existente în lumea reală și obiectul creat. Creativitatea presupune un salt calitativ concretizat în anumite produse (obiecte, imagini) care nu există, nici nu au mai existat și care nici nu pot fi anticipate, pe baza necesității cauzale a evoluției evenimentelor - de exemplu, teoria relativității (restrânsă) a lui Einstein.

2. Criteriul conexiunilor

Esența creativității umane o constituie relația. Un prerechizit de bază al procesului creativ îl constituie activitatea combinatorică. Astfel, de exemplu, în arta plastică se poate realiza un bust (un lucru inedit cu valoare estetică), prin combinarea într-o manieră originală a unor obiecte scoase din uz: ceasuri, nasturi, cutii de cafea, becuri etc.

Prezentăm câteva metode de combinare: • plasarea lucrurilor, persoanelor într-o nouă perspectivă, de exemplu:

presupunând că sunteți extraterestru și întâlniți o cascadă ce ați crede că reprezintă?

181

Consiliere educațională

- integrarea experienței anterioare într-un nou tipar; de exemplu, în situația în care nu ar exista ceasuri deșteptătoare găsiți alte mijloace pentru a trezi oamenii dimineața;
- descoperirea unor conexiuni neașteptate între lucruri; de exemplu, ce întrebări i-ați adresa lui Socrate dacă l-ați întâlni într-o zi plimbându-se pe aleile parcului din oraș?

E vorba practic de capacitatea de a privi viața într-un mod metaforic și de a produce efecte/șocuri emoționale.

3. Criteriul nonraționalității

Nonraționalitatea corespunde stadiului incubației, care constă în aglutinarea unor evenimente spontane și necontrolabile, după anumite legi aparent autonome. Se evidențiază o relaxare a gândirii conștiente și o inhibiție a controlului logic. Astfel sunt celebre cazurile lui Newton privind legea atracției universale sau a lui Roentgen privind descoperirea razelor X. «

Personalitatea creatoare

Un element de bază al creativității îl constituie gândirea divergentă. Gândirea divergentă presupune abilitatea de a produce într-un mod neuzual și neconvențional un repertoriu de soluții inedite pentru rezolvarea unei anumite probleme.

Elementele definitorii ale creativității includ **fluență** în producția ideilor și **flexibilitate** în gândire. Dar fundamental pentru ideea de creativitate este **originalitatea** (Guilford, 1967).

1. Dezvoltarea fluenței de idei

Fluența ideilor are de-a face cu abilitatea de a genera cât mai multe răspunsuri referitoare la o problemă dată, într-un timp limitat/nelimitat. Producția de idei se poate realiza prin:

- construirea de propoziții cu sens, formate din două sau mai multe cuvinte, pentru care se pot oferi silabele inițiale ale cuvintelor. De exemplu, se pot da silabele "ți" și "stri";

- jocul de cuvinte presupune găsirea cât mai multor perechi de cuvinte ce rimează, cuvinte care au un final sau un început dat (enumerarea a 30 de cuvinte ce încep cu "ra", 30 de nume de flori etc);
- o succesiune de expresii sau propoziții scurte, ce pot fi generate pornind de la o anumită temă. Putem, de exemplu, solicita elevilor să listeze toate lucrurile care le vin în minte și care au anumite proprietăți: sunt solide, flexibile și au unghiuri.

Pentru aceasta este important ca elevul să identifice relațiile dintre concepte, să găsească cuvinte cu sens similar/opus, să extindă sensul unor cuvinte, să selecteze cuvintele irelevante, să inventeze noi cuvinte. Reid (1976) sugerează ideea inventării unor cuvinte care să comunice anumite stări, sentimente sau dispoziții. Se poate solicita din partea elevilor enumerarea de cuvinte luminoase, cuvinte

182

mt

Creativitatea și stimularea comportamentului creativ

vaporoase, cuvinte cu grade diferite de abstractizare, cuvinte triste, cuvinte dinamice etc.

Un alt tip de fluentă îl reprezintă așa numita "fluență asociativă". De exemplu, se poate sugera elevilor să găsească cinci cuvinte cu sens opus sau parțial opus cuvântului "previzibil" sau să enumere cât mai multe asemănări între conceptele "uragan" și "spirală".

Un alt tip de gândire care facilitează creativitatea este **gândirea asociativă**. Gândirea asociativă presupune producerea de idei și soluții noi pornind de la combinarea a diferite imagini sau concepte aparent independente. Pentru aceasta se poate recurge la asociații.

Asociațiile pot fi de două tipuri: (a) asociații lingvistice și (b) asociații imagistice.

(a) Asociații lingvistice

De exemplu să ne imaginăm clasa de elevi care la ora de literatură primesc ca sarcină elaborarea unui eseu pe tema: "marea în amurg". Elevii pot fi solicitați să enumere o serie de cuvinte asociate pornind de la cuvântul "spray". Aceste cuvinte vor sugera la rândul lor alte asociații etc. Se constituie astfel un lanț de asociații ca cel care urmează:

Spray - duș - umbrelă - ploaie - spumă - val - irizație Subliniem două sugestii privind desfășurarea acestui exercițiu:

- aceste înlănțuiri trebuie să se realizeze în absența unor idei preconceptuate. Trecerea la cuvântul următor al lanțului trebuie să aibă loc ignorând cuvântul inițial ("mare" sau "spray"), concentrarea realizându-se de fiecare dată în exclusivitate pe ultimul cuvânt al lanțului de la care continuă asociația. Exercițiul se poate desfășura fie mental fie în scris.
- asocierile să se facă rapid fără a fi prea mult analizate și gândite.

(b) Asociații prin imagini

Se aplică în situația în care mai multe grupe de elevi lucrează în paralel. Fiecare grupă primește sarcina de a schița un desen abstract al succesiunii unor idei pe care le generează la un moment dat. La sfârșitul discuțiilor vor fi prezentate desenele, fără a fi explicate și motivate. Fiecare membru al grupului va da un titlu desenului. Titlurile pot fi descrieri abstracte pline de fantezie, ca de exemplu: "hartă cu telecomandă", "mașină care se poate împacheta".

2. Flexibilitatea

Flexibilitatea vizează capacitatea subiectului de a-și modifica rapid fluxul ideativ în scopul găsirii unor utilizări noi ale unor produse uzuale. Distingem două tipuri de flexibilitate: (a) flexibilitatea spontană bazată pe inițiativa subiectului și (b) flexibilitatea adaptativă, care este dirijată din afară. Flexibilitatea adaptativă solicită abandonarea metodelor convenționale de rezolvare ale unor probleme în favoarea găsirii de soluții originale. Câteva sarcini care pot fi utilizate în scopul dezvoltării flexibilității:

183

Consiliere educațională

- (1) identificarea de către elevi a cât mai multor soluții la o problemă dată. De exemplu, se poate solicita enumerarea cât mai multor utilizări diferite pentru o "agrafă". Răspunsuri fluente ar putea fi: să curețe unghiile, pipa etc, pe când răspunsurile flexibile pot fi de genul: să notezi un număr de telefon pe o gumă, să-ți prinzi un cercel rupt etc;
- (2) aranjarea unor serii de 3 sau mai multe desene astfel încât pe baza lor elevii să construiască cât mai multe relatări diferite, corespunzătoare aranjărilor obținute;
- (3) solicitarea de finaluri cât mai variate la fabule, relatări neterminate (finaluri umoristice, moralizatoare, triste etc);

(4) oferirea de episoade contorsionate din istoria omenirii, solicitând elevilor să descrie consecințele posibile pe care le-ar fi produs. De exemplu: ce s-ar fi întâmplat dacă nu ar fi fost cel de-al doilea război mondial?

*

3. Originalitatea

Originalitatea reprezintă aptitudinea subiectului de a oferi răspunsuri neuzuale la problemele ridicate.

Oferim o serie de exerciții, care pot fi utilizate în scopul dezvoltării originalității:

- îmbunătățirea unui produs (de exemplu, îmbunătățirea unei metode de predare);
- utilizările neobișnuite ale unor lucruri (de exemplu, utilizări neobișnuite pentru un "desfăcător de conserve" sau pentru un "burete");
- exercițiul consecințelor sau exercițiul "Ce-ar fi dacă..." (de exemplu, ce s-ar întâmpla dacă nu am mai avea sentimente/ imaginație, dacă am trăi într-un univers bidimensional, dacă ne-am cunoaște ceasul biologic);
- alcătuirea de povestiri (se pot oferi diferite cuvinte și se solicită elevilor să alcătuiască unele povestiri la care interesează tematica, finalurile și numărul scenariilor compuse).

13.4. Școala și creativitatea

Constatările mai multor cercetători au subliniat faptul că cel mai frecvent școala contemporană se prezintă ca un inhibitor al comportamentului creator. Ne interesează astfel să identificăm, pe de o parte, factorii de inhibiție ai creativității în școală, iar pe de altă parte, modalitățile concrete prin care pot fi diminuați acești factori și implicit să oferim câteva tehnici de stimulare a creativității.

Factori inhibitori ai creativității în școală

Sistemul educațional autohton nu numai că nu încurajează, ci frecvent inhibă activitățile creatoare ale elevilor în clasă, prin cultivarea unui comportament

184

Creativitatea și stimularea comportamentului creativ

stereotip. Elevii creativi sunt frecvent considerați o sursă de indisciplină în școală. Getzels & Jackson (1963) constată în general la profesori tendința de a aprecia elevii "creativi" ca fiind mai puțin simpatici decât media elevilor. De asemenea, Walach & Kogan (1965) arată că cea mai dezavantajată categorie de elevi din școală este cea care prezintă un grad ridicat de creativitate pe un fond de inteligență modestă. Autorii menționați au remarcat și o exagerare a accentului pus în școală pe gândirea de tip convergent, care orientează demersurile rezolutive spre un mod unic de rezolvare a unei probleme. Acest răspuns convergent: (a) inhibă căutările în direcții multiple și încercările de găsire a unor piste colaterale, (b) creează premisele unui sentiment de nesiguranță din partea elevilor relativ la posibilitățile proprii de soluționare a unor probleme, (c) inculcă elevului ideea că trebuie să caute întotdeauna o singură variantă (cea așteptată de profesor) ca răspuns la problemele ce li se pun (Stoica, 1983). Școala nu trebuie să se limiteze doar la a transmite cunoștințe și a-i face pe elevi să evite eșecul școlar, ci trebuie să-și asume și rolul de a-i ajuta pe elevi să-și descopere propriile potențialități

Pornind de la o succesiune de observații realizate în cadrul școlii au fost identificați o serie de factori cu efect inhibitoriu asupra comportamentului creativ al elevilor.

Prima categorie de factori circumscrie anumite **caracteristici ale elevilor**:

- intoleranța față de opiniile colegilor. În scopul atenuării acestei tendințe e necesar să-i ajutăm pe elevi să-și dezvolte toleranța pentru nou, unic și chiar pentru ideile bizare;
- percepția de sine devalorizantă, surprinsă adesea în afirmații de genul: "Nu sunt o persoană creativă", "Nu am făcut niciodată nimic deosebit", încurajându-i pe elevi să-și reconsidere aceste autoevaluări negative recurgând la alternative de genul: "Sunt original", "Nu-mi pasă ceea ce gândesc alții despre modul cum văd eu lucrurile" va duce la creșterea nivelului de creativitate al elevilor (Meichenbaum, 1975). Elevii pot fi învățați că într-o anumită situație se poate acționa în *diferite* moduri. Implicațiile acestei deprinderi vor induce: (a) dezvoltarea gândirii creative, (b) creșterea stimei de sine și (c) reducerea nivelului de anxietate în cazul necesității rezolvării unor sarcini slab structurate;
- frica de ridicol are un efect paralizant; din dorința de a nu face greșeli, de a nu se expune, de a nu fi criticați, unii elevi preferă să nu acționeze, să stea în umbră;
- conformismul, dorința de a se ajusta valorilor și reprezentărilor celorlalți: colegi, profesori sau

prieteni;

- tendința de a interpreta orice structură ca fiind închisă. Această tendință rezultă frecvent din modul de prezentare al materialului didactic de către profesor. Acest material comportă frecvent un caracter static și suficient, nu invită și uneori nici nu permite interpretări sau interogații.

185

Consiliere educațională

Alți factori inhibitori ai creativității țin de *profesor*:

- anumite patternuri comportamentale ale profesorului cum ar fi: sancționarea îndrăzelii de a pune întrebări incomode, accentul exagerat pus în clasă pe competiție sau pe cooperare, critica prematură;
- utilizarea de către profesor a unor "frazе ucigașe" de genul: "asta nu e logic", "cine știe răspunsul corect?", "poți s-o dovedești?" (Selnow, 1997);
- accentul pus în școală pe reproducere, neaprecierea suficientă a originalității. Distingem astfel: (a) profesori stimulativi, ce încurajează autoexprimarea, disponibili și în afara orelor, și (b) profesori inhibitori, lipsiți de entuziasm, hipercritici, rigizi și conservatori;
- profesori ce inculcă elevilor necesitatea lucrului sigur, indubitabil prin obiceiul de a insista până când obțin răspunsul anticipat de ei, în forma dorită.

O ultimă categorie de factori se referă la *sistemul de învățământ*.

- supraîncărcarea școlară;
- manuale dense și organizate deductiv, prezentând un extract de știință, cât mai concisă și sistematizată, dar în nemișcare, dându-i elevului impresia că omul a descoperit toate deodată. Astfel, enigmaticele pe care inteligența omului nu le-a dezlegat nu își au locul în manuale (Stoica, 1983).

Principii și metode de stimulare a creativității în școală

Torrance (1965) oferă câteva sugestii privind modul în care poate fi dezvoltată în clasă o atmosferă care să faciliteze creativitatea:

- recompensarea exprimării unor idei noi sau a unor acțiuni creative;
- neimpunerea / neîncercarea propriilor soluții elevilor;
- provocarea elevilor cu idei incongruente și paradoxuri aparente;
- oferirea de evaluări deschise, idei controversate care să provoace punerea unor probleme;
- încurajarea elevilor să-și noteze ideile proprii, ținând anumite jurnale, caiete de notițe.

Profesorii ce aplică aceste principii renunță la a oferi doar un flux permanent de cunoștințe. Ei devin astfel un mediator între copil și realitate și nu doar sursa directă a furnizării de informație. Ei alocă o parte mai importantă din timp adresării de întrebări elevilor, comparativ cu media profesorilor.

Deseori refuză să răspundă imediat unor întrebări reflectându-le în replici de forma: "Dar tu ce crezi?", "Cum vezi tu lucrurile?". Întrebările acestor profesori deseori manifestă un caracter divergent: "Ce s-ar întâmpla dacă ...", "Ce te face să crezi aceasta?". De asemenea, obișnuiesc să nu ofere un feedback evaluativ imediat, ci acceptă și manifestă interes pentru răspunsurile paradoxale. Rezultatul este că elevii înșiși vor tinde să descopere noi probleme și să problematizeze.

186

Creativitatea și stimularea comportamentului creativ

Principii privind recompensarea comportamentului creativ

Torrance (1965) a identificat 5 principii de recompensare a comportamentului creativ în școală. Deși aceste principii sunt recunoscute de un număr mare de profesori ca fiind evidente cele mai importante, e surprinzător că ele nici nu sunt înțelese nici nu sunt practicate de majoritatea profesorilor. Redăm în continuare aceste principii:

7. Respectarea întrebărilor neuzuale

Nimic nu este mai recompensat pentru un copil care adresează întrebări decât răspunsul pe care-l primește la întrebările formulate, precum și faptul că adulții iau în serios întrebările lui. Copiii au nevoie să fie învățați cum: (a) să formuleze o întrebare; (b) să se joace cu ea; (c) s-o întoarcă pe toate fețele privind-o din diverse unghiuri; (d) s-o reformuleze; (e) să-și asume rolul de investigator, dincolo de nevoia de a primi răspunsuri imediate, tip clișeu din partea profesorului sau părintelui.

*

Profesorii se așteaptă să fie capabili întotdeauna să dea răspunsuri prompte, chiar atunci când nu dispun de un răspuns adecvat. Amânarea răspunsului creează o anumită tensiune interioară. Astfel se prefigurează o dublă tentație a profesorului fie: (a) să ofere răspunsuri prefabricate imediat, fie (b) să ignore întrebările. Copiii formulează multe întrebări pentru care profesorul, cel puțin pentru moment

nu are un răspuns. Acest fapt ar trebui acceptat ca normal și dezirabil, dar el poate fi perceput sub forma unei amenințări la adresa securității profesorului.

2. Respectarea imaginației și ideilor inedite

Copiii creativi pot observa multe relații și semnificații, ce scapă profesorilor lor. Utilizarea ideilor elevilor în clasă crește interesul acestora, creează entuziasm și stimulează efortul.

3. Sublinierea valorii ideilor pe care le emit elevii

Dificultatea aplicării acestui principiu constă în prejudecata celor mai mulți profesori materializată în convingerea că elevii nu sunt capabili să producă idei originale, valoroase. Desigur acești profesori nu vor fi în stare să recompenseze comportamentul creativ al elevului în clasă. În scopul aplicării acestui principiu se pot adopta unele din ideile elevilor în activitățile clasei. De asemenea, se pot utiliza modalități de comunicare a acestor idei, multiplicându-le și distribuindu-le clasei sau notându-le într-o carte a clasei

4. Oferirea de oportunități de exprimare sau de lucru în absența unor evaluări imediate

E dificil pentru mulți profesori să conceapă faptul că nu este necesar să evalueze imediat tot ceea ce fac elevii. Sunt necesare perioade de timp mai îndelungate, pe parcursul cărora o persoană să aibă posibilitatea să învețe și să se exprime în absența "amenințării" unor evaluări imediate. Evaluarea externă este deseori percepută la modul negativ drept amenințătoare, fapt ce creează o atitudine defensivă și inhibă creativitatea.

187

Consiliere educațională

13.5. Metode de stimulare a creativității

Având ca punct de pornire premisele de lucru menționate anterior, referitoare la recompensarea comportamentului creativ în școală ne propunem în continuare o trecere în revistă a câtorva metode, prin care poate fi dezvoltat comportamentul creativ la elevi. Enumerăm câteva din aceste metode: brainstorming, brainstorming cu schimbări de roluri, sinectica, Philips 6-6, metoda FRISCO, metoda 635.

Brainstorming

Esența metodei constă în separarea intenționată a actului imaginației de faza gândirii critice. În prâBcabramstormlmg-ului se pornește de la două principii fundamentale: (1) orice individ e capabil să producă idei și (2) cantitatea dezvoltă calitatea. Desfășurarea optimă a unei ședințe de brainstorming reclamă câteva exigențe:

- suspendarea oricărui gen de criticism (autocriticism);
 - manifestarea liberă a imaginației;
 - stimularea unui debit ideativ cât mai mare; elevii își pot manifesta opinia oral, liber și spontan relativ la tema aleasă, fără să respecte o anumită ordine, dar și fără discuții sau dezbateri lungi;
 - este recomandată preluarea ideilor emise de către ceilalți din grup, precum și dezvoltarea acestora.
- Exemplu de problemă care poate face obiectul unei abordări de tip brainstorming: cum să tratăm o persoană care ne jignește/ne ignoră.

Brainstorming cu schimbări de roluri

În această situație moderatorul poate interveni pentru a facilita căutarea unor idei prin atribuirea de roluri specificeJ-eteviter- (Selnow, 1997). El poate întreba aiupra "modului cum este "percepută o problemă din diferite puncte de vedere X, Y, Z (de exemplu al profesorului, al părintelui, al presei, al administrației școlii, al colegilor mai mari/ mici etc).

Sinectica

Sinectica este denumită și metoda analogiilor. Organizarea unei ședințe se fundamentează pe două principii importante:

- (a) transformarea straniului (a ceea ce este necunoscut) în familiar, și
- (b) transformarea familiarului în straniu. O ședință de sinectica presupune parcurgerea a patru pași:
 - primul pas este cel în care profesorul prezintă tema de rezolvat;
 - cel de-al doilea pas se desfășoară când grupul clasă reformulează problema așa cum a înțeles-o (transpunerea straniului în familiar);
 - pasul următor constă în îndepărtarea de problemă (transformarea familiarului în straniu);

188

Creativitatea și stimularea comportamentului creativ

- ultima etapă se referă la reconvertirea a ceea ce a fost straniu în familiar. Distingem mai multe

forme de sinectică:

- **analogia simbolică:** constă în recursul la o imagine-simbol ca substitut al unei situații problemă. Un exemplu în acest sens: șirurile lungi de atomi, care se rotesc în mișcări șerpuitoare și șarpele care își mușcă coada l-au dus pe F. von Kekule la ideea că moleculele unor compuși organici nu sunt structuri deschise, ci lanțuri închise.

- **analogia directă:** se recurge la acest mijloc atunci când, pentru rezolvarea unei probleme științifice, se apelează la un domeniu cunoscut; de exemplu, analogia cu jocul de pasiență l-a determinat pe Mendeleev să organizeze elementele chimice în tabelul ce-i poartă numele.

- **analogia personală:** constă în identificarea fiecăruia din participanți (elevii din clasă) cu un obiect, persoană sau fenomen real sau imaginar. Este vorba de antrenarea capacității empatice, ce presupune exprimarea a ceea ce simte fiecare membru al grupului într-o situație dată. Se poate recurge la o metaforă de genul: "Sistemul planetar", în care fiecare elev se identifică cu o parte a acestui sistem: fie o planetă, un spațiu imponderabil, o rază de lumină sau un meteor. În final se descriu sentimentele, fantasmale, percepțiile, gândurile pe care le încearcă fiecare din membrii clasei.

Philips 6-6

Clasa se divide în grupuri de câte șase elevi. Fiecare grup își desemnează câte un moderator.

Profesorul oferă în scris fiecărei grupe o problemă de rezolvat. Dezbateră pe marginea problemei respective durează 6 minute, la sfârșitul cărora moderatorul fiecărui grup prezintă lista cu soluțiile obținute. Exemple de "probleme: cum să apărăm natura, ce să facem când suntem stresați/ triști/ iritați.

Metoda FRISCO

Se întemeiază pe principiul brainstorming-ului regizat, în sensul că moderatorul distribuie fiecărui participant câte un rol care să-i acopere o anumită dimensiune a personalității. Câteva roluri ce pot fi acordate în cazul unei discuții pe tema mișcării feministe legate de mișcarea feministe sunt cele de: tradiționalist, exuberant, pesimist, optimist.

Metoda 635

Metoda, numită și brainwriting, se aplică după următoarea procedură. Se formează grupuri de câte șase elevi, fiecare grup fiind dispus în jurul unei mese. Fiecare elev din grup notează pe o foaie câte trei soluții posibile de rezolvare ale unei probleme date. Timpul alocat acestei sarcini este de 5 minute. După această primă etapă foaia este transmisă mai departe în sensul acelor de ceasornic. În acest fel toate cele 6 foi trec o dată pe la toți participanții, fiecare din ei notând maximum 18 idei.

» *

189

Consiliere educațională

Variantă. Construirea colectivă a unor povești. Fiecare participant va scrie pe o foaie de hârtie trei propoziții, reprezentând debutul unei povestiri. Foaia de hârtie este transmisă următorului participant din stânga, care la rândul lui va adăuga alte trei propoziții continuându-se în felul acesta derularea narațiunii. În final vor rezulta 6 relatări, care vor fi citite cu voce tare în fața celorlalți membri ai grupului.

Alte exerciții de stimulare a creativității:

- exerciții de *rescriere* a unui mesaj sau povestiri în diferite forme pentru diferiți cititori;
- exerciții de *rescriere* a unui mesaj sau unei compoziții, pentru care se pot imagina finaluri diferite sau în care se poate schimba cadrul de desfășurare al acțiunii sau se pot înlocui parțial sau total personajele;
- *ilustrarea unor povestiri* sau a altor scrieri prin imagini, scheme;
- exerciții de stimulare a abilității de *a face predicții* pornind de la un număr redus de informații sau pornind de la informații ambigue;
- utilizarea de *inversiuni* - unui element material i se poate conferi capacitatea de a acționa asemenea unei ființe umane. Astfel, de exemplu, apa nu mai este o substanță pe care o bem, ci o substanță care bea. Pentru aceasta se poate recurge la expresii poetice de genul invocării lui Paul Claudel: "Doamne... ai milă de apele din mine care mor de sete."

Redăm în continuare și câteva exerciții care pot fi utilizate pentru a provoca elevii să ofere răspunsuri cât mai creative.

1. Concepeți 10 fraze neconvenționale pe care un profesor le poate utiliza la începutul orei pentru a crea o atmosferă agreabilă în clasă.
2. Construiți o relatare de o pagină pe tema: "Ce gândește câinele/animalul meu/un lucru drag despre

mine?", sau o alta pe tema "Ce visează câinele meu despre mine?"

3. Cum vă imaginați oamenii în anul 2200? Cum vor arăta, ce limbă vor vorbi, cu ce se vor deplasa, cum le vor arăta locuințele, ce filosofie de viață vor împărtăși, ce state vor exista?

4. Enumerați 10 întrebări neobișnuite pentru o portocală și o forfecuță de unghii.

5. Ce jocuri ați imagina în timpul recreațiilor pentru elevii de gimnaziu/ pentru elevii de liceu?

6. Ce putem face pentru a apăra natura?

7. Cum am putea opri timpul în loc?

8. Imaginați un dialog umoristic între un campion la alergări și linia de sosire.

9. Purtatul corsetului nu mai e la modă. Ce ați face pentru a-l lansa din nou?

190

Creativitatea și stimularea comportamentului creativ

10. Alcătuiți o povestire cu următoarele cuvinte: nimfa, furnici, copilărie, șocant, barcă.

11. Sugerați cel puțin 6 idei prin care s-ar putea face mai agreabilă sala de clasă unde învățați.

12. Enumerați cât mai multe invenții inutile (de exemplu: pastă de dinți pentru hipopotami, ochelari de soare pentru cârțițe).

13. Enumerați cât mai multe imposibilități (de exemplu: să vorbești cu tine la telefon, să dai cu capul de o planetă).

14. Imaginați un dialog între Socrate și Isus.

15. Concepeți 2 scrisori imagine pe care le-ați adresa una lui Sisif și alta Sfînxului egiptean.

Bibliografie:

Gardner, J. W. (1963). *Seif- renewal*. New York: Harper & Row.

Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1963). *Creativity and Intelligence*. New York: Wiley.

Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*, New York: Simon & Schuster.

Maltzman (1960). On the training of originality. *Psychological Review*, 67, 229-242.

Meichenbaum, D. (1975). Enhancing creativity. *American Educational Research Journal*, 12, 129-145.

Radu, I. și colab. (1991). *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj-Napoca: Sincron.

Selnow, R. (1997). *Atelierul viitorului*, București: Fiat Lux.

Stoica, A. (1983). *Creativitatea elevilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Walach, M.A. & Kogan, N. (1965). *Modes of Thinking in Young Children*, New York: Holt Rinehart and Winston, Inc.

Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*, Harcourt, Brace and World.

191

IS3J(1

psaid

pori

mp

Capitolul 14

MANAGEMENTUL CLASEI

Managementul clasei este definit ca abilitatea profesorului de a planifica și organiza activitățile clasei astfel încât să asigure un climat favorabil învățării. Prin managementul clasei se urmărește prevenirea comportamentelor disruptive, pe de o parte și rezolvarea problemelor comportamentale apărute, pe de altă parte.

Obiectivul final al managementului clasei este formarea la elevi a unor abilități de autoreglare a comportamentului. Într-o primă fază controlul comportamentului este extern (profesori, părinți, colegi) pentru ca apoi, prin interiorizarea unor reguli și modele, să devină autonom.

Principiile managementului clasei sunt:

- Îmbunătățirea condițiilor învățării.
- Prevenirea stresului profesorilor și elevilor.
- Creșterea timpului petrecut în sarcina de învățare și diminuarea timpului destinat controlului

comportamentelor disruptive.

- Implicarea elevilor în activități care 'să le solicite participarea activă.

14.1. Strategii preventive

Stabilirea de reguli

Profesorul *proactiv* este capabil să definească și să comunice expectanțele sale față de elevi. Comunicarea clară a regulilor comportamentului social și academic la începutul anului școlar este esențială pentru un management eficient al clasei. Regulile îi ajută pe elevi să-și controleze comportamentul impulsiv, comunicându-le expectanțele profesorului față de un anumit comportament. Multe din reguli pot fi adaptări ale regulilor școlii, în timp ce altele pot fi stabilite împreună cu elevii, reflectând situația specifică a clasei. În acest caz acceptarea și complianța copiilor la regulă crește. Stabilirea regulilor începe prin identificarea împreună cu elevii a problemelor mai frecvente din școală. Regula este respectată dacă există și presiunea grupului pentru respectarea ei. Autodisciplina este o consecință a mai multor factori: existența unor reguli clare și consecințe bine specificate, ca și presiunea externă din partea părinților, profesorilor și mai ales a colegilor.

193

Consiliere educațională

Criterii de stabilire a regulilor în clasă:

- să fie stabilite la începutul anului școlar;
- să fie formulate pozitiv, specificând comportamentul așteptat;
- să fie precizate simplu;
- lista de reguli să fie scurtă (5-6 reguli, pentru a nu fi uitate);
- să includă numai regulile pe care le consideră necesare;
- să se focalizeze pe comportamente specifice;
- să fie stabilite împreună cu elevii;
- să fie afișate într-un loc vizibil pentru ca elevi să și le reamintească;
- să fie discutate și explicate elevilor;
- să fie precizate toate consecințele nerespectării unei reguli;
- să fie precizate recompensele respectării regulilor;
- regulile să fie aplicate consecvent, fără a se face excepții de la aplicarea lor;
- regulile să fie relativ flexibile (situațiile sunt diferite și vârstele copiilor sunt diferite);
- consecințele nerespectării regulilor să fie în conformitate cu gravitatea comportamentului;
- aplicarea consecințelor să se facă fără ca elevul să fie blamat - doar comportamentul său este discutat;
- regulile să vizeze îmbunătățirea condițiilor de învățare în clasă.

Exemplu:

Comportament așteptat	Regula	Consecința pentru elevii care nu respectă regula
Să nu se bată între ei	Rezolvăm conflictele în mod corespunzător	10 minute time-out
Să nu se alerge prin clasă	În clasă se circulă încet și ordonat.	5 minute de curățenie în clasă la sfârșitul zilei

Alături de aceste reguli de conduită este util să fie precizate și responsabilitățile și drepturile profesorului, iar elevii să le cunoască.

Personalizarea clasei

Există mai multe modalități de a da claselor un aspect particular:

aranjarea diferită a băncilor;

utilizarea elementelor decorative pentru tapetarea claselor (lucruri de interes specific pentru copii, produsele elevilor pe diverse domenii);

particularizarea clasei prin culoare;

preluarea unui nume la care aderă întreaga clasă.

194

Managementul clasei

Cunoașterea elevilor

Respectul față de elevi este demonstrat prin atenția pe care le-o acordăm. Memorarea numelui, a

preferințelor sale, a relațiilor cu colegii sunt câteva aspecte importante pentru a-l face pe elev să se simtă în siguranță.

Recunoașterea și acceptarea genului și a apartenenței culturale este de asemenea o formă de respect. A acorda în aceeași măsură atenție băieților ca și fetelor, a prezenta o imagine pozitivă atât a fetelor cât și a băieților în materialele utilizate și activitățile propuse, a vorbi cu copiii despre cultura din care provin, fără a ne aștepta că sunt experți, doar pentru că aparțin acelei culturi, sunt modalități de a demonstra respect și acceptare.

Utilizarea metodelor active, de implicare a elevilor în activitatea de învățare

Studiile arată că peste 80% din problemele de disciplină dintr-o clasă sunt datorate utilizării unor metode ineficiente de implicare a elevilor în activitățile de învățare. Ordinea se menține, nu atât datorită intervențiilor frecvente ale profesorului, ci datorită angajării active a elevilor în activitate. Activitățile pe grupe mici, interactive sunt considerate ca fiind cele mai eficiente pentru prevenirea problemelor de disciplină, în timp ce activitățile plictisitoare sunt cele care pot declanșa probleme de disciplină.

Există câteva artificii strategice care pot determina o mobilizare atențională din partea elevilor:

- Controlul vocii - profesorul poate utiliza diverse tonalități, pentru a nu se produce fenomenul de habituare la stimulul sonor monoton al vocii.
- Contactul vizual - este ștrut faptul că elevii își inhibă comportamentele neadecvate la contactul vizual direct cu profesorul.
- Organizarea timpului în sarcină - se știe că cele mai multe probleme comportamentale apar în situații nestructurate. Acest lucru se poate evita prin controlul permanent și planificarea cât mai exactă a timpului petrecut în sarcinile școlare, mai ales pentru cele individuale.

Rezolvarea imediată a problemelor apărute, prin:

- *controlul proximității* - apropierea fizică sau proximitatea profesorului față de elev are o influență considerabilă asupra comportamentului.
- *recurgerea la regulă* și aplicarea imediată a consecințelor comportamentului, în strânsă legătură cu gravitatea comportamentului.
- *comunicarea asertivă*. Utilizarea de mesaje asertive la persoana I, cu descriții clare ale comportamentului așteptat, „Vreau ca tu să.....”, „Mi-ar plăcea ca tu să.....”. În acest moment ar trebui ca tu să.....” este o metodă mult mai eficace de rezolvare a problemelor. În astfel de condiții agresivitatea sau pasivitatea profesorului ar determina accentuarea și cronicizarea acestora.

Consiliere educațională

Recompensarea meritată

Evaluările frecvente, care permit obținerea frecventă de recompense, determină creșterea motivației pentru învățare și a angajării în sarcină. Pentru ca acest efect să se păstreze este nevoie ca recompensele să fie stabilite individual, pentru fiecare elev în parte, în funcție de nivelul care reflectă pentru fiecare creșterea performanței (ex. pentru un elev nota 7 este o performanță care trebuie recompensată).

Crearea unui cadru de interacțiune pozitivă

Un astfel de cadru se caracterizează prin:

- atractivitate și culoare
- respectarea orarului
- planificarea activităților și dezvoltarea unor rutine pentru desfășurarea ordonată a activităților
- utilizarea unor stiluri de interacțiune pozitivă
- deschidere la schimbare
- ignorarea comportamentelor disruptive, ori de câte ori este posibil
- întărirea comportamentelor dezirabile
- îndepărtarea obiectelor care determină conflicte interpersonale.

14.2. Strategii de modificare comportamentală

Modificarea unui comportament presupune:

1. Identificarea celor trei componente ale unui comportament: *antecedentele* comportamentului, *comportamentul* propriu-zis și *consecințele* comportamentului.

Exemplu:

antecedentele	comportamentul	consecințele
---------------	----------------	--------------

Sunetul clopoțelului	S trage de păr pe 7i	Profesorul îl atenționează
Intră cineva în clasă	S aruncă cu bucăți de hârtie prin clasă	Profesorul îl atenționează

2. Monitorizarea comportamentului - cu scopul de a culege date precise despre un comportament, sub aspectul frecvenței de manifestare, a contextului în care apare și a intensității sale, în vederea stabilirii unui program țintit de modificare comportamentală.

Metodele utilizate pentru monitorizare pot fi: observarea și auto-monitorizarea comportamentului, chestionarea părinților, colegilor, profesorilor și reflectarea asupra situațiilor anterioare similare. Pentru organizarea datelor și o mai bună vizualizare a lor se poate întocmi un tabel sub forma unei grile de observație.

196

Managementul clasei

Exemplu:

Ziua	Momentul	Comportament	Consecințe
Luni	-	-	-
Marți	-	-	-
...			

Ceea ce interesează este detectarea unui patterfi de apariție a comportamentului, care ar putea sugera o modalitate de intervenție. Uneori, simpla monitorizare (conștientizarea de către copil a frecvenței * și gravității comportamentului) poate duce la ameliorarea acestuia. Datele obținute în urma proceselor de observare, chestionare și automonitorizare sunt utilizate în analiza comportamentală.

3. Analiza și evaluarea funcțională a comportamentului. *Dimensiunile analizei comportamentale:*

1. *forma* de manifestare a comportamentului;
2. *frecvența* - numărul de apariții ale comportamentului;
3. *durata* - intervalul de timp dintre momentul inițierii și momentul încetării comportamentului;
4. *intensitatea* - magnitudinea manifestării comportamentului;
5. *latența* - intervalul dintre stimul și manifestarea comportamentului;
6. *contextul* de apariție a comportamentului.

Să luăm spre exemplu neatenția la ore. Forma de manifestare a neatenției poate fi foarte diferită de la un elev la altul și în aceste condiții intervenția va trebui să fie diferită. Un elev poate manifesta neatenție prin sustragere de la activitate și reverie, în timp ce pentru un alt elev forma de manifestare poate să ia un aspect de distragere a celorlalți colegi. Din perspectiva duratei, pentru un elev poate să dureze doar pentru câteva minute, în timpul unei ore, în timp ce alt elev poate fi neatent pe tot parcursul zilei.

4. Crearea și aplicarea programului de modificare comportamentală.

Avantajul analizei comportamentale este circumscrierea și specificarea comportamentului. Intervenția de modificare a comportamentului nu se poate face asupra unei etichete, ci asupra dimensiunilor unui comportament. Analiza și evaluarea funcțională a comportamentului reprezintă în acest sens operaționalizarea etichetei lingvistice în comportamente care pot fi modificate.

197

Consiliere educațională

Elementele programului de modificare comportamentală

Întăririle reprezintă orice stimul care determină creșterea frecvenței de apariție a unui comportament. Întărirea este definită prin efectul ei asupra comportamentului. Funcționează ca întăritor ceva care este perceput ca fiind plăcut sau valoros de către copil, de aceea același stimul poate avea conotații diferite pentru persoane diferite, după cum poate reprezenta întărire pentru un comportament și nu pentru altul, chiar în cazul aceleiași persoane. Aceasta impune alegerea individualizată și contextualizată a întăririlor.

Întărirea unui comportament reprezintă o situație de învățare în care copilul învață că există o relație

între comportament și consecințele lui. *Tipuri de întăriri:*

- a) *obiectuale* - hrană, jucării, bani, cadouri, premii;
- b) *simbolice* - obiecte cu semnificație (bulina roșie, jetoane colorate, fețe luminoase, stelute, „bani falși”) care se pot preschimba în alte obiecte sau activități cu valoare recompensativă;
- c) *activități* - timp de joacă, dans, timp pentru cinema, timp liber, cititul împreună, a fi primul în rând;
- d) *sociale* - lauda, încurajarea, aprecierea, zâmbetul, aplauze, a te arăta interesat, a te arăta surprins.

Tabel 14.1. Preschimbarea întăririlor simbolice (puncte) în activități

întărirea	Costul
0 zi liberă pentru bibliotecă	10 puncte
O zi liberă de la școală	12 puncte
0 zi liberă de la îndatoririle de elev de serviciu	7 puncte
Masa cu profesorul	15 puncte
Alegerea jocului la ora de sport	5 puncte
Ocuparea oricărui loc în clasă pentru o zi	3 puncte

Consecințele naturale ale comportamentului pot avea rol de întărire. Spre exemplu, obținerea unei note bune în urma efortului depus pentru învățare (o consecință naturală), determină creșterea frecvenței de manifestare a comportamentului de învățare. În aceste condiții nota poartă denumirea de întăritor natural. Alteori profesorul poate să introducă în mod voluntar alți întăritori decât consecințele normale ale comportamentului, fiind vorba în acest caz de întăriri *artificiale*.

Reguli de aplicare a întăririlor pozitive:

- să fie aplicate imediat după producerea comportamentului așteptat;
- să fie precizat motivul pentru care primește întărirea;
- să fie aplicată constant în formarea unui comportament nou;

198

Managementul clasei

- să fie aplicată intermitent în întărirea unui comportament deja dobândit. Dacă pentru învățare întărirea trebuie să apară imediat după comportament, pentru consolidare întărirea trebuie amânată. Amânarea determină persistența în sarcină.
- întăririle să fie specifice fiecărui elev;
- întăririle artificiale se înlocuiesc treptat cu cele naturale, la început prin asocierea întăririi naturale cu cele artificiale, iar apoi prin retragerea întăririi artificiale;
- cu cât survine mai repede întărirea cu atât învățarea este mai rapidă.

Programele de întărire

Eficiența unei intervenții de modificare comportamentală este dependentă de consecvența aplicării întăririlor. Programele de întărire stabilesc strategia de aplicare și asigură procesualitatea modificării comportamentale.

Tipuri de programe de întărire (vezi figura 14.1.):

a) *întărirea pe bază de rată de comportamente.* Aplicarea întăririlor se face după executarea unui anumit număr, prestabilit, de comportamente. Rata poate să fie *fixă* (după 3 răspunsuri corecte) sau *variabilă* (la început după 3, apoi după 2 și iar după 3 răspunsuri corecte). Programele de întărire pe bază de rată fixă sunt eficiente în fazele de învățare, iar cele pe bază de rată variabilă, în etapa de consolidare a comportamentului învățat.

b) *întărirea pe bază de intervale.* În aceste programe întărirea se aplică la un anumit interval de timp care poate să fie de asemenea fix sau variabil. Programele de întărire pe bază de intervale fixe sunt mai ineficiente datorită predictibilității apariției stimulului de întărire, în timp ce programele pe bază de intervale variabile sunt cele mai eficiente (vezi jocurile mecanice).

Programe de întărire

continuă

intermitentă

interval

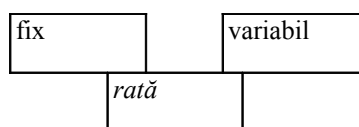


Figura 14.1. Programe de întărire

199

Consiliere educațională

Tabel 14.1. Metode comportamentale de control al frecvenței de manifestare a unui comportament

Metoda	Definirea metodei	Exemple
Întăririle pozitive	Prezentarea unui stimul după producerea unui comportament, cu scopul creșterii ratei și intensității acestuia.	Profesorul oferă elevilor 5 min. pauză după realizarea unor sarcini. Dacă după oferirea pauzei crește calitatea realizării sarcinii, pauza devine întărire pozitivă.
Pedeapsa	Un stimul care urmează unui răspuns, cu scopul scăderii frecvenței sale de manifestare.	Unui elev din clasa a doua i se reducea perioada de joacă cu 5 min. în urma unui comportament adecvat. Dacă după această regulă scade frecvența comportamentelor disruptive, scăderea pauzei cu 5 min. reprezintă o pedeapsă.
Întăririle primare	Un stimul poate fi definit ca o întărire primară, dacă satisface o nevoie fiziologică.	Alimentele sunt un exemplu de întărire primară.
Întăririle secundare	Un stimul poate fi definit ca o întărire secundară dacă satisface o nevoie materială sau socială.	Notele, banii, popularitatea sunt întăriri secundare frecvent utilizate.
Planificare a întăririlor	Realizarea unei scheme de întărire.	Oferirea unei întăriri la un interval stabilit sau după un număr de răspunsuri corecte. Exemplu, profesorul oferă întărire după 4 răspunsuri corecte.
Modelarea	Învățarea unor comportamente noi prin întărirea succesivă a secvențelor comportamentului.	Profesorul Z are un elev care este foarte timid când răspunde oral. Prima dată îi oferă o recompensă după contactul vizual cu elevul. În următoarea etapă oferă întăriri pentru că acesta ridică mâna, apoi doar după ce răspunde prin da sau nu la întrebările sale și în fine după ce răspunde utilizând mai multe cuvinte etc.
Eliminarea gradată a stimulilor	Eliminarea gradată a întăririlor prin introducerea unor stimuli noi care cresc frecvența comportamentului țintă.	Înlocuirea unei întăriri materiale (dulciuri) cu întăriri sociale (încurajarea).
Time - out	Este o metodă de întărire negativă prin care elevul este scos dintr-un mediu în care nu-și poate controla comportamentul (primind multe întăriri pozitive pentru comportamentul nedorit) și plasat într-un alt mediu, pentru un interval de timp stabilit.	Spațiul pentru "time - out" este stabilit în clasă, fiind evitate locurile întunecoase sau răcoroase și denumirile tendențioase de genul "banca măgarului". Elevul nu trebuie să aibă o altă preocupare în această perioadă (nu scrie sau desenează) și nu trebuie să devină centrul atenției. Altfel acest timp devine întărire pozitivă pentru acel comportament. Timpul pentru time-out să fie între 5 și 10 min.
Extincția	Retragerea unui comportament ca urmare a lipsei de întărire.	De exemplu, dacă pentru un elev acordarea atenției este întărirea pozitivă pentru comportamentul disruptiv, și nu i se mai acordă această întărire, după o perioadă, comportamentul nu mai apare.
Penalizarea	Retragerea unor privilegii ca metodă de scădere a frecvenței de apariție a unui comportament.	Se retrage un număr de credite oferite anterior de profesor pentru că a apărut comportamentul nedorit.

Recomandări în aplicarea întăririlor în cadrul programelor de întărire: spargerea comportamentelor complexe în comportamente simple pentru a permite recompensarea frecventă; aplicarea întăririlor disponibile, utilizarea întăririlor naturale; facilitarea la elevi a identificării propriilor întărituri; întăririle artificiale să fie în timp înlocuite cu întărituri naturale; întăririle imediate să fie înlocuite cu întărituri decalate; retragerea întăririlor, dacă acestea nu sunt eficiente; specificarea comportamentului întărit - "Ai făcut curățenie în cameră, foarte bine!"; • repetarea relației dintre comportament și întărire - "dacă faci X beneficiezi de Y".

Pedeapsa este o modalitate de a reduce frecvența de apariție* a unui comportament, prin aplicarea unui stimul neplăcut. Simpla aplicare a pedepsei nu determină apariția unui comportament alternativ. Pentru a produce acest efect este necesară asocierea pedepsei cu întărirea comportamentului dezirabil sau specificarea comportamentului alternativ și recompensarea sa ulterioară.

Reguli de aplicare a pedepselor:

să fie aplicate imediat;
să fie aplicate în particular;
să fie aplicate cu calm; ■
să nu fie criticată sau atacată persoana;
să fie acompaniată de întărirea comportamentelor pozitive, acceptate;
să fie precedată de un avertisment.

Cauzele ineficienței pedepselor corporale:

pedeapsa corporală atacă persoana și nu comportamentul;
pedeapsa corporală nu determină identificarea cauzelor comportamentului;
pedeapsa corporală scade stima de sine a elevilor, crescând frecvența comportamentelor disruptive;
pedeapsa corporală poate duce la vătămări fizice;
pedeapsa corporală transmite mesajul subiacent că cea mai bună metodă de rezolvare a problemelor este forța fizică;
pedeapsa corporală stabilește o barieră între profesor și elev;
pedeapsa corporală are consecințe emoționale asupra copilului ca frica, iritabilitatea, izolarea;
pedeapsa corporală produce agresivitate și probleme comportamentale - chiulul de la școală, minciuna;
utilizarea pedepselor corporale asupra copiilor are ca efect învățarea acestui comportament și replicarea sa ca metodă de rezolvare a situațiilor

201

Consiliere educațională

problemă - ex. dacă un copil este bătut va utiliza aceeași metodă cu prietenii lui.

Modelarea este o metodă de modificare cognitiv-comportamentală care constă în prezentarea unui eșantion de comportamente cu scopul de a antrena persoana care observă comportamentul în producerea sa. La baza modelării se află mecanismul învățării observaționale. *Modelul* comportamentului poate fi:

1. *real* - părinții, colegii, profesorii, prietenii, persoane semnificative pentru copil sau adolescent (vedetă de film, etc.)
2. *symbolic* - personaje din povești, filme, romane sau un compozit între caracteristicile mai multor personaje.

Observarea unui comportament și a consecințelor sale facilitează producerea sa de către observator, însă modelul este asimilat numai dacă are funcția de a rezolva o problemă (ex. oferă o modalitate alternativă de a reacționa la o situație).

Condițiile care favorizează achiziția modelului comportamental:

1. *Similaritatea model - observator.* Cu cât similaritatea este mai mare, cu atât achiziția este mai rapidă. Similaritatea de vârstă explică, spre exemplu, influența grupului de colegi (peer-group) și forța de presiune a acestuia în dobândirea unui comportament. Extragerea disimilarităților dintre model și observator are ca efect respingerea modelului (ex. respingerea modelelor oferite de familie sau adulți).
2. *Relevanța modelului comportamental.* Modelul prezentat trebuie să fie relevant pentru subiect (să-i aducă o nouă perspectivă, să-i ofere o confirmare) și să fie prezentat clar pentru a fi achiziționat.
3. *Modelul comportamental este învățat dacă generează recompense.* Se învață mai ușor un

comportament dacă prin acesta putem să obținem recompense sau să evităm situații neplăcute.

Contractul de contingențe. Contractul contingențelor este o înțelegere, de obicei scrisă, între profesor/părinte/consilier și elev. Contractul cuprinde 3 categorii de informații:

- 1) specificarea comportamentului care urmează să fie format;
- 2) specificarea comportamentelor neadecvate;
- 3) descrierea consecințelor celor două tipuri de comportamente (adecvate și neadecvate), respectiv întăririle și penalitățile comportamentelor. Obiectivul primar al contractului este de a încuraja adolescentul să-și monitorizeze propriul comportament. Obiectivul secundar este identificarea și conștientizarea consecințelor comportamentului.

Contractul este rezultatul negocierii dintre profesor/părinte/consilier și adolescent.

202

Managementul clasei

Prima etapă în realizarea contractului este definirea de către adolescent a ceea ce percepe el ca fiind comportament adecvat, comportament neadecvat și consecințe acceptabile ale comportamentului. Următorul pas este identificarea activităților care au funcție de întărire pentru elev. Acestea vor fi selectate în funcție de regulile clasei și a școlii (pentru un adolescent întărire poate fi să fumeze, dar a-i oferi această întărire ar însemna a încălca regulamentul școlii și prin urmare nu poate fi utilizată).

Profesorul trebuie să se asigure că acest angajament este în acord cu politica școlii.

Contractul va cuprinde așteptările profesorului față de comportamentul adolescentului, exprimate într-un limbaj clar și înțeles și acceptate de elev. Contractul nu se realizează decât cu acordul explicit al elevului, altfel eficiența lui este nulă.

Promptingul constă în utilizarea unui stimul înainte și/sau în timpul efectuării unui comportament, în vederea facilitării învățării acestuia. Tipuri de promteri sau ghidaj:

- a) ghidaj sau promteri fizici - ex. la învățarea scrisului ghidăm la* început mâna copilului;
- b) ghidaj sau promteri verbali - set de instrucțiuni realizate înainte sau în timpul execuției unui comportament;
- c) întrebări care au rolul de activare a unor comportamente.

După formarea comportamentului, promterii trebuie retrași treptat. Această formă de modificare comportamentală se utilizează numai pentru inițierea și fixarea comportamentului.

Recomandări în utilizarea promterilor:

- definirea precisă a comportamentului care urmează să fie supus prompting-ului;
- stabilirea promterilor și aplicarea celui mai eficient promter pentru comportamentul respectiv;
- captarea atenției copilului sau adolescentului pentru conștientizarea relației promter - comportament;
- ghidarea răspunsului corect;
- întărirea imediată a comportamentului ghidat;
- reducerea treptată a frecvenței de aplicare a promterului după formarea comportamentului;
- înlocuirea promterului cu o întărire naturală a comportamentului;
- întărirea intermitentă a comportamentului dobândit.

203

Consiliere educațională Bibliografie:

Haynes, S.N., O'Brien, W.H., (2000). *Principles and Practice of Behavior Assessment*. New York: Kluwer Academic Publishers.

Henson, K.T., Eller, B.F., (1999). *Education Psychology for Effective Teaching*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Spiegler, M.D., Guevremont, D.C., (1993). *Contemporary Behavior Therapy*. Monterey, CA: Brooks / Cole Publishing Company.

Williams, P.A., Alley, R.D., Henson, K.T., (1999). *Managing Secondary Classrooms. Principles & Strategies for Effective Management & Instruction*.

Boston: Allyn and Bacon.

Capitolul 15

ORIENTAREA PENTRU CARIERĂ

15.1. Specificul activităților de orientare

Activitățile de orientare urmăresc dezvoltarea personală și înzestrarea tânărului cu cunoștințe și abilități necesare pentru realizarea unui management eficient al propriei cariere. Acest fapt se impune cu necesitate în condițiile unei piețe de muncă flexibile și în mare parte imprevizibile, aflată într-o continuă schimbare atât a configurației sale externe (ponderea diverselor profesii pe piața muncii și schimbarea relației dintre ele), cât și interne (modificări în cerințele impuse de diverse profesii).

Cerințele locurilor de muncă evoluează în permanență:

- sporește complexitatea sarcinilor ce trebuie îndeplinite;
- crește numărul și complexitatea cunoștințelor, deprinderilor și abilităților ce trebuie exercitate în cadrul locurilor de muncă;
- se exercită o presiune crescută asupra individului de a lua o serie de decizii în mod individual;
- se accentuează rolul abilităților de comunicare eficientă;
- se impune tot mai multă inițiativă, motivație și flexibilitate în exercitarea sarcinilor de muncă.

În aceste condiții, o orientare strictă, unidirecționată, bazată pe un model static, de suprapunere a unor caracteristici personale cu caracteristicile unui domeniu ocupațional, nu mai este validă. Așa cum preciza Savickas (1999), activitățile de orientare trebuie să vizeze *educarea* tinerilor pentru independență și flexibilitate în 5 domenii de competență:

- cunoștințe despre sine;
- informații ocupaționale;
- luarea deciziei;
- planificare,
- rezolvare de probleme.

Aceste competențe dobândite permit exercitarea unui *control* asupra propriei dezvoltări și asigură *flexibilitate* în *managementul carierei*.

Activitățile ce pot fi cuprinse într-un program de educație pentru carieră se întind de la prelegeri despre diverse ocupații, la work-shop-uri pe teme de carieră,

205

Consiliere educațională

interviuri realizate cu diverși invitați, discuții de grup, vizite la diverse locuri de muncă, studiul unor documente scrise, jocuri de rol, realizarea de colecții de informații și imagini despre diverse locuri de muncă și profesii, realizare de CV-uri și scrisori de intenție, consultarea specialiștilor în domeniul pieței forței de muncă.

Elementele comune ale intervențiilor educaționale de orientare:

- expunerea la informații ocupaționale;
- clarificarea aspirațiilor vocaționale;
- achiziționarea de structuri cognitive integrative pentru informațiile despre sine, ocupații și relațiile complexe dintre acestea (vezi figura 15.1 pentru o structură integrativă generală);
- suport social în explorarea propriei persoane și a diverselor trasee educaționale și profesionale.

Informații despre carieră

Relații semnificative

Autocunoașterea

Figura 15.1. Structura generală a informațiilor relevante pentru managementul carierei

206

Orientarea pentru carieră

Practica orientării pentru carieră în țara noastră a suferit două neajunsuri:

- Primul provine dintr-o *deficiență metodologică* - activitatea de orientare s-a realizat static și punctiform. Anii terminali ai unui ciclu școlar (clasa a VII-a, clasa a XII-a, eventual clasa a V-a și doar pentru cazuri foarte particulare terminarea grădiniței) erau momentele de concentrare a acțiunilor de orientare (școlară, profesională), când elevii, presați de timp și neînarmați cu capacități decizionale, erau nevoiți să facă o alegere în privința traseului ulterior de carieră. Activitățile de orientare constau în foarte multe cazuri doar în informarea asupra lumii profesiilor, fără a furniza o grilă de interpretare a lor și de integrare a acestor cunoștințe cu cele despre sine.
- Al doilea neajuns a fost determinat de o *problemă conceptuală* - orientarea a fost concepută ca o activitate specială, care trebuie realizată în paralel cu procesul de învățământ și de către cadre specializate. Astfel, aceasta a fost lăsată, în mare parte, în seama centrelor de orientare școlară și

profesională, care aveau oricum resurse umane foarte reduse și care nu puteau face față în acest fel cererilor multiple ale școlilor.

În fapt dezvoltarea identității vocaționale și pregătirea tinerilor pentru carieră este unul din obiectivele principale ale întregului proces de învățământ. Cunoștințele, abilitățile și deprinderile dobândite în școală trebuie să le permită acestora să-și dezvolte individual o carieră profesională.

15.2. Construcția identității vocaționale

Identitatea reprezintă conștiința clară a individualității unei persoane, formată prin integrarea într-un construct unic a percepției de sine și a percepției expectanțelor celorlalți față de propria persoană. Identitatea se formează progresiv, pe măsura organizării și structurării informațiilor despre sine. Ea include, după E. Erikson (1980) aspecte legate de: caracteristicile înnăscute și dobândite ale personalității (cum ar fi temperament, introversiune, pasivitate), talentele și abilitățile personale (cunoștințe și deprinderi), identificarea cu modelele (părinți, colegi sau alte figuri semnificative), modalitățile de interacțiune, modalitatea de rezolvare a conflictelor, modalitățile de reglare a comportamentului, rolurile sociale, vocaționale și de gender adoptate de individ la un moment dat. Identitatea este în permanentă *construcție și reconstrucție*. Ea se structurează încă din copilăria mică, însă vorbim despre identitate în special începând din perioada adolescenței, când abilitățile cognitive și de interacțiune socială sunt suficient de mature pentru a putea permite reflectarea asupra propriei persoane și a dezvoltării acesteia. Perioada adolescenței, prin problemele decizionale pe care le pune elevilor - ce cursuri să urmeze, cu cine să iasă la întâlnire, dacă să meargă la facultate, să consume droguri, să facă sex, să lucreze

207

Consiliere educațională

după terminarea orelor, să participe la adunări religioase sau nu etc. - forțează reflectarea asupra propriei identități (identificarea propriilor valori, interese și abilități, evaluarea capacității de a lua decizii și a face față diverselor situații) și contribuie astfel la cristalizarea acesteia.

(*identitatea vnațiolmE7c.cimh'mpt* aspecte legate de cunoașterea propriilor *interese, valori, abilități și competențe*, pe de o parte, cu preferința pentru un anumit tip de activități, stiluri de interacțiune și medii de muncă, pe de altă parte. Ea apare la confluența dintre experiențele de învățare și de muncă multiple ale adolescentului, devenind etalonul maturizării sale (figura 15.2.). Tocmai de aceea este utilizat de specialiști pentru a cunoaște nivelul de dezvoltare atins de adolescent.

Figura 15.2. Componentele identității vocaționale

Dezvoltarea identității vocaționale

Procesul de dezvoltare al identității vocaționale începe cu o *perioadă a fanteziei* în planul aspirațiilor vocaționale (Ginzberg, 1972). Copilul între 3 și 10 ani *se identifică* în planul intereselor vocaționale cu diverse persoane semnificative din mediul familial sau școlar și *imită* comportamentul acestora în cadrul jocurilor. Spre exemplu, se joacă de-a doctorul sau pilotul și are multe informații tehnice, înfonații despre atribuțiile fiecăruia, stilul de viață al acestora, ceea ce nu înseamnă, însă, că este deja pregătit să ia o decizie privind cariera sa profesională.

208

Orientarea pentru carieră

Pentru dezvoltarea vocațională acest stadiu este însă foarte important, pentru că, astfel, profesia devine o componentă a imaginii de sine aflată în dezvoltare. Cu alte cuvinte copilul va dori să aibă o profesie când va fi mare.

Pe măsură ce se apropie de finalul ciclului primar, interesele copiilor devin tot mai diferențiate. Ei învață importanța cunoașterii și înțelegerii aptitudinilor, preferințelor și valorilor proprii pentru alegerea traseului educațional și profesional. Urmează o *perioadă a tatonărilor* (11-17 ani). În ciclul gimnazial elevii dezvoltă un comportament explorator: își *explorează* propriile interese vocaționale, *experimentează* mai multe tipuri de activități și *observă* necesitatea de a lua în considerare balanța interese - aptitudini în exprimarea unei alegeri educaționale sau profesionale. Alegerile pe care le face tânărul în această perioadă pot avea un caracter vag și tranzitoriu, putând fi abandonate relativ ușor în momentul în care apare o altă direcție vocațională care pare să-i ofere satisfacții. «

Perioada realismului (18 - 25 ani) se caracterizează prin *cristalizarea identității vocaționale* și o viziune de ansamblu asupra factorilor care influențează alegerea traseului educațional și profesional, ceea ce determină luarea unor decizii mult mai pragmatice.

Forme de identitate vocațională la adolescenți (Marcia, J., 1980):

- *identitate forțată* - adolescentul nu a experimentat o criză identitară (care are de multe ori rolul de cristalizare a acesteia) pentru că a preluat în mod necritic valorile și expectanțele altora. Adolescenții care prezintă această formă de identitate au deja obiective ocupaționale și ideologice (politice și religioase), dar acestea i-au fost impuse din afară, fie de părinți, fie de colegi.
 - *criză identitară* - adolescentul se confruntă cu probleme de identitate. Simte o presiune pentru a realiza o alegere, dar alegerea este mereu amânată.
 - *difuzie identitară* - adolescentul nu a făcut încă o alegere și nu este preocupat să facă un angajament pe o anumită direcție, deși s-ar putea ca el să fi avut până acum tentative de alegere sau să le fi ignorat. Acești adolescenți nu se simt presați să realizeze o astfel de alegere, prin urmare nu se află într-o criză identitară.
 - *identitate conturată* - adolescentul a făcut propriile alegeri, prin urmare a îndepărtat presiunea, este clar orientat și urmărește acum obiectivele ideologice și profesionale propuse.
- Alegerea profesiei și a locului de muncă reflectă, după Super (1967), imaginea de sine a individului. Cei care au o imagine bună despre sine tind să urmeze școli mai bune, să aleagă profesii cu un nivel al cerințelor educaționale mai ridicat și să exploreze mai multe posibilități de carieră. Iată de ce, unul din cele mai importante elemente ale orientării vocaționale îl constituie dezvoltarea imaginii de sine, prin activități de explorare și autocunoaștere și o orientare pozitivă asupra caracteristicilor personale.

209 Consiliere educațională

15.3. Investigarea caracteristicilor personale relevante pentru carieră

Unul din elementele importante pentru managementul carierei este, așa cum am arătat deja, cunoașterea de sine. În acest capitol vom detalia acele aspecte care au o relevanță mai mare pentru deciziile de carieră, chiar dacă autocunoașterea nu se oprește doar la acestea.

A) **Interesele** reprezintă preferințele cristalizate ale unei persoane pentru anumite domenii de cunoștințe sau de activitate. Ele constituie unul din elementele importante de decizie în carieră. Preferințele pentru anumite domenii de cunoaștere și activități favorizează alegerea ocupațiilor în care aceste interese pot fi valorificate.

Modalități de investigare a intereselor:

i

- *Reflectarea sistematică* asupra alegerilor anterioare. Alegerea activităților în care ne implicăm este determinată în mare parte de interesul nostru pentru conținutul și modul de realizare al acestora. Reflectarea asupra alegerilor realizate poate releva similaritățile dintre activitățile selectate și motivele care au dus la alegerea lor.
- *Inventarele de interese* - instrumentele cele mai uzitate în intervențiile de orientare. Utilizarea lor permite:
 - generarea de alternative educaționale și profesionale. Inventarele de interese au de obicei atașate diverse liste de activități și ocupații grupate în funcție de interesele pe care le satisfac, ceea ce permite detectarea domeniilor în care acestea pot fi valorificate;
 - identificarea opțiunilor educaționale și profesionale ce necesită explorare. Pe baza răspunsurilor la inventarele de interese se pot detecta compatibilități cu domenii educaționale și ocupaționale care au fost neglijate. Aceste domenii pot deveni obiectul acțiunilor de explorare viitoare;
 - identificarea cauzelor insatisfacției educaționale sau profesionale, postulat a fi la nivelul compatibilității/ incompatibilității dintre persoană (interesele pe care le manifestă) și activitatea pe care o realizează.

Inventarele de interese au adesea și variante care se pot auto-administra și pot fi utilizate în autocunoaștere, spre exemplu, *Chestionarul de interese*, bazat pe teoria lui Holland (vezi fișa 37 din anexe). Acest chestionar poate fi accesat și pe internet la adresa <http://www.Self-directedSearch.com>. Holland consideră că oamenii manifestă interese diferite pentru lucrul cu oameni sau obiecte și preferințe pentru lucrul cu idei sau fapte (vezi figura 15.3) în

210

Orientarea pentru carieră

funcție de tipul lor de personalitate: realist (R), investigativ (I), artistic (A), social (S), întreprinzător (E) și convențional (C).

REALIST	INVESTIGATIV
---------	--------------

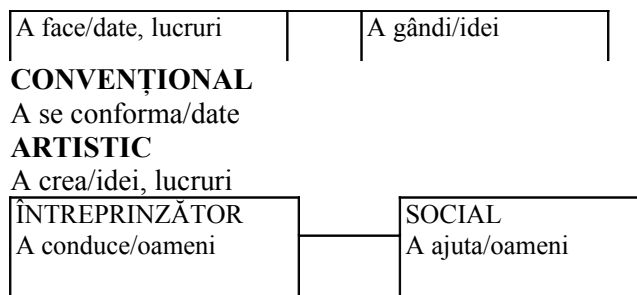


Figura 15.3. Modelul hexagonal al tipurilor Holland

Tipul realist (R) se caracterizează prin tendința de a se îndrepta spre acele activități care presupun manipularea obiectelor și instrumentelor. Posedă aptitudini manuale, mecanice sau tehnice și este satisfăcut de acele medii profesionale care necesită un nivel optim de dezvoltare a acestor aptitudini.

Tipul investigativ (I) se distinge prin apetit deosebit pentru cercetare, investigare sub diverse forme și în cele mai diferite domenii (biologic, fizic, social, cultural etc). Are de obicei abilități matematice și științifice și preferă să lucreze singur pentru rezolvarea de probleme.

Tipul artistic (A) manifestă atracție spre activitățile mai puțin structurate, care presupun o rezolvare creativă și oferă posibilitatea de autoexpresie. Persoanele artistice sunt înzestrate cu abilități artistice și imaginație. **Tipul social (S)** este interesat de activități care implică relaționare interpersonală. Preferă astfel să ajute oamenii să-și rezolve problemele sau să-i învețe diverse lucruri, decât să realizeze activități care necesită manipularea unor unelte sau mașini.

Tipul întreprinzător (E) preferă să lucreze în echipă, însă în primul rând cu scopul de a conduce, a dirija, a ocupa locul de lider. Evită activitățile științifice sau domeniile care implică o muncă foarte dificilă, preferându-le pe acelea care îi pun în valoare abilitățile oratorice și manageriale. Persoana de **tip convențional (C)** se îndreaptă spre acele activități care se caracterizează prin manipularea sistematică și ordonată a unor obiecte într-un cadru bine organizat și definit. Are abilități secretariale și matematice ceea ce îl face potrivit pentru activități administrative. Tipul convențional reușește să se adapteze cu dificultate la situațiile cu grad ridicat de ambiguitate și care nu au descrise cerințe clare.

211

Consiliere educațională

Tabel 15.1 . Caracteristicile tipurilor Holland

TIPURI	INTERESE	ACTIVITĂȚI	ABILITĂȚI	VALORI
Realist (R)	Mașini, unelte, aer liber	Operare cu echipamente, folosirea uneltelor, construcție, reparație	Ingeniozitate tehnică, dexteritate, coordonare fizică	Tradiție, realism, simț practic
Investigativ (I)	Știință, teorii, idei, date	Muncă de laborator, rezolvare de probleme abstracte, cercetare	Matematică, scris, analiză	Independență, curiozitate, învățare
Artistic (A)	Auto-exprimare, aprecierea artei	Compoziție muzicală, scris, artă vizuală	Creativitate, talent muzical, expresivitate artistică	Frumusețe, originalitate, independență, imaginație
Social (S)	Oameni, muncă în echipă, servicii comunitare, bunăstarea oamenilor	Predare, consiliere, suport social	Comunicare, abilități verbale, ascultare, *înțelegere, orientare	Cooperare, generozitate, servicii în favoarea celorlalți
Întreprinzător (E)	Afaceri, politică, conducere, influență	Vânzare, management, negocieri	Abilități verbale, abilitatea de a-i motiva și direcționa pe ceilalți	Asumarea riscului, statut, competiție
Convențional (C)	Organizare, date, finanțe	Organizare, operare pe computer,	Matematică, analiza datelor,	Acuratețe, stabilitate,

În general nu există tipuri pure de interese, ci combinații ale acestora, în care ponderea pe care un anumit tip o are în componența patternului personal este diferită. Chestionarul propus permite identificarea unui cod personal format din primele trei tipuri de interese predominante. Gradul de similaritate dintre acestea tipuri de interese determină coerența patternului personal și reflectă măsura în care sunt posibile conflicte de interese ulterioare. Spre exemplu, interesele manifestate de tipul artistic (A) au un grad de similaritate mare cu interesele tipului investigativ (I) sau social (S), dar se află în conflict cu interesele convenționale (C). Dacă patternul de interese al unei persoane conține aceste două tipuri de interese (A și C) există posibilitatea unui conflict care face dificilă decizia de carieră. Cu cât tipurile de interese ce compun patternul personal au un grad mai mare de similaritate, cu atât coerența este mai mare și probabilitatea de conflict pornind de la aceste structuri interne este mică, ceea ce facilitează decizia de carieră.

În figura 15.3. similaritatea dintre tipurile de interese este reprezentată prin vecinătatea în cadrul modelului. Cu cât tipurile sunt mai apropiate pe hexagon, cu

212

Orientarea pentru carieră

atât similaritatea dintre ele este mai mare și cu cât sunt mai îndepărtate pe hexagon, cu atât crește disimilaritatea dintre ele.

În alegerea unui domeniu educațional sau profesional o importanță mare o are congruența dintre patternul de interese al persoanei, pe de o parte și caracteristicile mediului de lucru, pe de altă parte. În tabelul 15.1. sunt sintetizate corespondențele dintre tipurile de interese și activitățile specifice.

B) Valorile reprezintă convingerile bazale ale indivizilor. Ele sunt surse motivaționale și ale standardelor individuale de performanță într-un anumit domeniu. Valorile se manifestă în comportament prin evitarea sau, dimpotrivă, propensiunea pentru elemente tangibile sau intangibile cum ar fi banii, puterea, spiritualitatea. Exemple de valori sunt: performanță, colegialitate, mediu familial plăcut, autonomie, grijă pentru alții, bani, putere, autoritate, recunoaștere.

Ceea ce valorizează o persoană se reflectă la nivelul cerințelor pentru mediul de activitate în care aceasta urmează să se încadreze. Tabelul 15.2. prezintă relația existentă între necesitățile vocaționale ale persoanei și caracteristicile mediilor de activitate.

Modalități de investigare a valorilor personale

1. Ierarhizarea unor valori date

Se dă o listă de valori pe care adolescenții să noteze cu „+” valorile importante pentru sine și cu „-”, pe cele neimportante. Se poate realiza apoi o ierarhie a primelor 5 valori importante (vezi fișa 38 din anexe).

2. Analiza alegerilor anterioare

Următoarele întrebări pot fi utile pentru evaluarea valorilor implicate în alegerile anterioare:

Când ai putut să alegi între cursuri, ce ai ales? De ce?

Ce tip de activități preferi în timpul tău liber? De ce?

Când îți alegi prietenii ce caracteristici te aștepti să aibă?

Ce activități de voluntariat ai ales să faci ? De ce?

Care a fost cea mai importantă decizie pe care ai luat-o? Ce te-a ghidat în luarea deciziei?

Care a fost cea mai rea decizie pe care ai luat-o? De ce?

Care a fost cea mai bună decizie? De ce?

3. Utilizarea discreționară a timpului este un exercițiu extrem de simplu și eficient în identificarea valorilor. Se poate pune următoarea întrebare: Dacă ai avea doar câte o oră pe zi la dispoziție, ce ai alege să faci? O altă variantă a acestui exercițiu este utilizarea discreționară a banilor. Ceea ce este foarte important în faza de interpretare a răspunsurilor la aceste exerciții este de a-i stimula pe elevi să determine sursa (valorile) care stau la baza alegerilor respective. Este bine ca fiecare dintre ei să-și identifice în mod individual valorile, iar discuția de grup să ajute la *clarificarea/identificarea relației dintre anumite alegeri și valorile personale*. Accentul se pune pe relația dintre valori și alegerile pe care le facem și nu pe "valoarea valorii".

213

Tabel 15. 2. Relația dintre necesitățile vocaționale/valori și mediile de muncă

Necesități vocaționale/valori	Medii de activitate corespunzătoare
Valorificarea abilităților	Sarcini care permit exersarea abilităților și deprinderilor.
Realizare	Sarcini considerate a oferi prestigiu.
Activitate	Sarcini care cer un nivel relativ constant și susținut de implicare.
Avansare	Medii de muncă în care există posibilitatea de a promova pe baza performanțelor.
Autoritate	Sarcini care implică puterea de a decide asupra modalității de realizare a muncii.
Autonomie	Medii de muncă ce presupun planificare individuală a muncii, fără o supraveghere strictă.
Structură	Medii de muncă în care strategiile de IBcru sunt explicite și sistematic monitorizate.
Compensare materială	Sarcini ce oferă compensații în funcție de cantitatea și calitatea muncii depuse, aplicate echitabil.
Colaborare	Medii de muncă în care sunt valorificate interacțiunile sociale.
Creativitate	Sarcini care permit inovația.
Independență	Medii de muncă în care se lucrează individual.
Valori morale	Sarcini care să nu vă oblige să participați la nici o acțiune ce contravine valorilor dumneavoastră morale.
Recunoaștere	Medii de muncă în care sunt recompensate performanțele individuale deosebite.
Responsabilitate	Sarcini care permit exersarea autonomiei și seriozității.
Securitate	Medii de muncă ce garantează continuitatea.
Serviciu social	Medii de muncă în care îi puteți ajuta pe ceilalți.
Varietate	Sarcini ce pot implica o gamă largă și diversă de activități.
Condiții de muncă	Medii de muncă caracterizate prin condiții agreabile.

4. Analiza fanteziilor personale legate de carieră

Fanteziile personale legate de carieră sunt buni predictorii ai alegerilor vocaționale ulterioare. Ele reprezintă o sursă foarte bună de identificare a valorilor și de proiecție în viitor. Exercițiile care se pot realiza pot să ia forma identificării stilului de viață dorit (vezi fișa 39 din anexă) sau descrierii job-ului ideal, pornind de la anumite criterii (vezi fișa 40 din anexă).

214

Orientarea pentru carieră

5. Identificarea modelelor

Persoanele/personajele pe care adolescenții le admiră reprezintă indicatori ai valorilor lor personale. Ei pot realiza singuri liste cu persoane pe care le consideră importante pentru sine sau pot să selecteze persoane relevante pentru ei înșiși din liste cu personalități cunoscute. Motivul pentru care elevul admiră persoana respectivă este strâns legat de valorile sale personale.

Scopul investigării valorilor personale este auto-conștientizarea acestora, în vederea utilizării lor ca grilă de evaluare a carierelor posibile. De aceea, exercițiile, chiar dacă sunt realizate în grup, vor avea rolul de stimulare a auto-conștientizării și nu de evaluare a valorilor individuale.

C) Caracteristicile de personalitate reprezintă patternuri tipice de gândire, comportament, afectivitate și relaționare pe care le manifestă o persoană. Simțul comun spune că personalitatea este variabila centrală, determinantă în alegerea și adaptarea la carieră: "Vânzătorii trebuie să fie extraverti", "Contabilii trebuie să fie meticuloși", "Brokerii trebuie să accepte riscuri". Cercetările însă nu au confirmat relația directă dintre anumite caracteristici de personalitate și ocupații. Mai degrabă,

mediile educaționale sau de muncă acceptă o diversitate de "tipuri" de personalitate. Persoane cu caracteristici de personalitate similare pot să aibă performanțe bune și să fie mulțumiți în ocupații diferite, așa cum persoane cu caracteristici diferite pot să prefere aceeași ocupație sau ocupații foarte similare. Aceasta deoarece comportamentul nostru este determinat nu doar de caracteristicile noastre personale, ci și de caracteristicile mediului în care se desfășoară.

O serie de modalități de investigare a caracteristicilor personale au fost prezentate în capitolul despre autocunoaștere și stimă de sine. Aici vom prezenta doar modalitatea în care diverse caracteristici au fost relaționate cu mediile de muncă și vom da exemple de calități personale care sunt în general evaluate de angajatori, în momentul interviului de angajare.

O modalitate uzitată de a corela caracteristicile de personalitate cu mediile ocupaționale este evaluarea acestora pe 4 dimensiuni bipolare {*tipologia lui Jung*}:

- *Atitudinea generală față de lume.* este orientat spre lumea exterioară, a oamenilor și lucrurilor (*extravert* - interacțiune socială, necesitate de muncă variată și dinamică) sau spre lumea internă, a ideilor și reacțiilor interne (*introvert* - lucrul cu ideile, mediu liniștit, fără interacțiune socială).
- *Obținerea informației:* obține informațiile pe baza simțurilor sale și se focalizează pe fapte și date (*senzitiv* - munci care necesită atenție la detalii, stereotipe, fără schimbări prea dese) sau își folosește intuiția și se focalizează pe posibilități și presupuziții (*intuitiv* - munci în care își poate folosi intuiția, este stimulat să învețe în permanență).
- *Modul de evaluare a informației,* procesează și evaluează informația bazându-se pe logică și raționament (*gânditor*- munci care necesită logică, gândire ordonată în special cu idei și numere, eventual posturi de

215

Consiliere educațională

conducere) sau pe valorile personale și efectul asupra altora (*sentimental* -prestările de servicii, în special către oameni, munci care necesită empatie). • *Utilizarea informațiilor,* ia decizii rapide pentru a ajunge mai repede la rezultat (*rațional* - munci care permit planificarea și urmărirea planului până la capăt, munci în care să ia parte la rezultatul final) sau amână decizia pentru a mai obține informații (*perceptiv* - munci care necesită adaptare permanentă la nou și creație).

Tipologia lui Holland (expusă în partea destinată intereselor vocaționale) specifică de asemenea caracteristicile de personalitate (trăsăturile, după Holland) ale celor 6 tipuri propuse (Realist, Investigativ, Artistic, Social, întreprinzător, Convențional). Ele sunt prezentate în tabelul 15.3, însă corespondența dintre aceste tipuri de personalitate și mediile de muncă este mediata de interesele specifice.

Tabel 15.3. Tipologia lui Holland

<i>Realist</i>	<i>Investigativ</i>	<i>Artistic</i>
Conformist Sincer Onest Supus Materialist Natural Consecvent Practic Modest Timid Stabil Econom	Analitic Precaut Critic Curios Independent Cognitiv Introvertit Metodic Modest Precis Rațional Rezervat	Complicat Dezordonat Emoțional Expresiv Idealist Imaginativ Lipsit de abilități practice Impulsiv Independent Intuitiv Nonconformist Original
<i>Social</i>	<i>întreprinzător</i>	<i>Convențional</i>
Convingător Cooperant Prietenos Generos Săritor Idealist	Curajos Ambițios Atrage atenția Dominant Energic Impulsiv	Conformist Conștiincios Atent Conservator Inhibat Supus

Centrat pe probleme	Optimist	Ordonat
Amabil	Caută plăcere	Consecvent
Responsabil	Popular	Practic
Sociabil	Încrezător în sine	Controlat
Cu tact	Sociabil	Lipsit de imaginație
Înțeleghător	Vorbăreț	Eficient

216

Orientarea pentru carieră

Nu se poate stabili o corespondență directă între caracteristicile de personalitate și anumite ocupații. Este vorba mai degrabă de a specifica mai bine mediul și tipul de sarcini pe care persoana respectivă ar prefera să le facă. Spre exemplu, dacă este o persoană extravertă și se orientează spre domeniul de administrație publică, va prefera o activitate în care să aibă contact cu publicul -ex. ofician - și mai puțin o activitate în care să manipuleze dosare și să facă statistici, în timp ce un introvert va prefera aceste sarcini, în defavoarea interacțiunii cu publicul.

Este important ca adolescenții să înțeleagă relația mediată care există între aceste caracteristici de personalitate și mediile de muncă. În cadrul fiecărei profesii există medii de muncă diferite care se pot ajusta la necesitățile și preferințele persoanei. În acest fel putem determina lărgirea ariei de alternative pe care adolescenții o iau în considerare în luarea deciziilor de carieră.

Este de asemenea important ca adolescenții să cunoască dependența de context a manifestărilor comportamentale. Pentru ca un comportament, cum este entuziasmul în realizarea unei sarcini, să apară este nevoie ca mediul să fie suficient de stimulat.

D) Aptitudini și deprinderi

Aptitudinea reprezintă potențialul unei persoane de a învăța și obține performanță într-un anumit domeniu. Dezvoltată prin învățare și exersare, aptitudinea devine abilitate, iar prin aplicare în practică și automatizare, abilitatea devine deprindere. Această înlănțuire de transformări ilustrează procesul prin care aptitudinea devine operațională, transformându-se din potențial în realitate.

Fiecare persoană are anumite aptitudini. Pentru mulți însă este dificil să le recunoască și să le pună în valoare sau să-și construiască un plan de carieră pornind de la acestea. Putem însă identifica în discursul persoanelor expresii de genul: "știu să..., pot să..., mă pricep să...". Acestea desemnează de fapt aptitudinile, abilitățile și deprinderile pe care le are persoana respectivă și care îi facilitează realizarea fără dificultăți a anumitor activități.

Orice însușire sau proces psihic privit din perspectiva randamentului devine aptitudine. Spre exemplu, percepția detaliilor, memoria, spiritul de observație sunt considerate aptitudini, atunci când ele constituie premise pentru realizarea cu succes a unor activități. Putem vorbi de aptitudini la diverse nivele de generalitate. Spre exemplu, aptitudinea verbală este o aptitudine mai generală decât fluența verbală sau capacitatea de comprehensiune, după cum capacitatea de discriminare a sunetelor sau de realizare a inferențelor sunt aptitudini specifice, cu un grad mai redus de generalitate decât aptitudinea de comprehensiune. În general, în relaționarea aptitudinilor de anumite domenii ocupaționale se utilizează un nivel mediu de generalitate.

Una din clasificările cele mai comprehensive a aptitudinilor umane este clasificarea realizată de Fleishman (Fleishman, Quintance, Broedling, 1984). Din această listă de aptitudini fac parte:

217

Consiliere educațională

comprehensiunea limbajului oral și scris,
 exprimare orală și scrisă,
 fluența ideilor,
 sensibilitatea la probleme,
 aptitudine numerică,
 capacitatea memoriei
 flexibilitate în clasificare,
 orientare în spațiu,
 viteză perceptivă,
 coordonarea membrilor,
 atenție distributivă,
 forța statică,

reprezentare spațială,
dexteritate manuală.

Calități pe care angajatorii le evaluează:

<ul style="list-style-type: none">• cooperare• fermitate în apărarea principiilor• calm• adaptare la schimbare• loialitate• spirit de observație• sinceritate• empatie• toleranță• perspicacitate• capacitatea de a-și planifica singur munca• inițiativă în realizarea diverselor sarcini și acțiuni• orientare spre progres și autodezvoltare• capacitate de analiză	<ul style="list-style-type: none">• exprimare clară• bună dispoziție• capacitatea de a dobândi cu ușurință noi deprinderi• conștiinciozitate• respect față de colegi• abilități decizionale• responsabilitate pentru munca realizată• diplomație• discreție• eficiență în realizarea sarcinilor• stabilitate emoțională• entuziasm în muncă• onestitate• imaginație• adaptabilitate în munca de echipă
---	--

Modalitățile de identificare a aptitudinilor:

- *inventarierea* activităților pe care o persoană știe/ poate să le facă, cel puțin la un nivel mediu și fără un efort deosebit;
- completarea unor *chestionare* special destinate identificării acestora. În majoritatea cazurilor chestionarele de aptitudini fac trimiteri la domeniile ocupaționale care le valorifică.

218

Orientarea pentru carieră

Este important de știut că:

- una și aceeași aptitudine poate fi implicată în mai multe activități. Un zidar, ca și un designer trebuie să posede capacitate de reprezentare spațială. Atât pilotul, cât și depanatorul radio are nevoie de spirit de observație.
- aptitudinile sunt interconectate în structuri foarte variate. Ceea ce asigură succesul într-o activitate nu este o aptitudine singulară, ci structura, combinația de aptitudini, în care acestea se compensează și se potențează pentru a asigura performanța superioară.

15.4. Comportamentul explorator

Cunoștințele despre diversele aspecte ale mediului, muncii sunt de asemenea o sursă importantă de informații pentru deciziile de carieră. Obținerea acestor informații necesită declanșarea unui comportament explorator, prin care adolescentul investighează diverse medii ocupaționale și explorează mai multe posibilități de carieră. Metodele prin care se realizează explorarea posibilităților de carieră sunt multiple.

Modalități de explorare a posibilităților de carieră

1. *Observația.* Se pot obține informații despre carieră urmărind modul în care își desfășoară activitatea diverse persoane: membri ai familiei, cunoștințe sau prieteni. Vizionarea filmelor despre carieră este de asemenea o modalitate de observare a activităților care definesc o anumită ocupație și a abilităților necesare pentru desfășurarea ei.
2. *Interviul.* Discuția cu persoane angajate în activități de interes poate aduce informații foarte utile. Este important să se știe însă că informațiile furnizate de o altă persoană pot suferi distorsiuni, fiind rezultatul percepției proprii asupra realității.
3. *Consultarea materialelor* scrise despre diverse ocupații. Există o serie de dicționare de meserii, monografii profesionale, site-uri de internet care prezintă diverse ocupații, cerințele lor educaționale sau profesionale, informații legate de situația lor pe piața muncii.
4. *Experimentarea* diverselor activități și reflectarea asupra reacțiilor personale la aceste experiențe. Trebuie să se știe că sunt la fel de utile experiențele pozitive ca și cele negative. Orele și activitățile din timpul liber pot deveni modalități de investigare a intereselor vocaționale.

Pentru explorarea și organizarea informațiilor obținute prin aceste activități, vezi fișele 41-43 din anexă.

Utilitatea informațiilor obținute în urma explorării diverselor domenii de activitate este determinată de măsura în care acestea satisfac o serie de criterii de validitate și fidelitate:

- *acuratețea* informațiilor- măsura în care informația se bazează pe date empirice, adevărate și verificabile;

219

Consiliere educațională

- *actualitatea* - măsura în care sunt valabile în prezent aceste informații;
- *relevanța* - dacă aceste informații răspund intereselor pentru care au fost solicitate;
- *specificitatea* -gradul de concretețe a datelor;
- *claritatea* - măsura în care datele respective pot fi înțelese;
- *gradul de întindere* - informațiile utile sunt comprehensive, incluzând o paletă largă de oportunități ocupaționale, programele educaționale relaționate și rețeaua de școli care oferă aceste programe;
- *lipsa de biasare* - măsura în care informația este lipsită de proiecția subiectivă a persoanei care a furnizat-o;
- *comparabilitatea* - gradul în care informația obținută are același format cu alte informații obținute (urmăresc aceleași criterii), în vederea comparării lor.

Acestea impun culegerea informațiilor de carieră într-o manieră sistematică. În acest sens se poate utiliza o listă de întrebări relevante pentru cunoașterea mediilor ocupaționale care să vizeze informații legate de:

- responsabilitățile locului de muncă
- condițiile de muncă
- deprinderile și cerințele educaționale ale postului
- posibilitățile de angajare
- câștigul și alte beneficii
- oportunitățile de avansare

Tipurile Holland pot de asemenea să orienteze explorarea carierelor. Prin chestionarea asupra gradului în care mediul satisface necesitățile determinate de fiecare tip de interese în parte se investighează congruența dintre persoană și mediul educațional/profesional vizat (vezi tabelul 15.4 pentru exemple de întrebări ce ghidează comportamentul explorator).

15.5. Decizia de carieră

Decizia de carieră reprezintă procesul de selecție a unei alternative de carieră din mulțimea de variante disponibile la un moment dat. Importanța acestei decizii rezidă în interacțiunile multiple dintre carieră și celelalte aspecte ale vieții: stilul de viață, starea de bine, exercitarea rolurilor, prestigiul etc.

O abordare sistematică a procesului de decizie ia în considerare o succesiune de etape, între care investigarea propriei persoane și explorarea posibilităților de carieră, prezentate deja, ocupă un loc important, fiind baza de informare a deciziilor.

Etapele deciziei:

- *Definirea deciziei ce trebuie luată* și determinarea alternativelor posibile de rezolvare a problemei. În alegerea unei cariere (traseu educațional și profesional) este bine să se ia în considerare mai

220

Orientarea pentru carieră

multe posibilități. Întotdeauna există mai multe alternative potrivite care necesită a fi explorate pentru a se decide asupra compatibilității dintre caracteristicile personale și cele ale mediului respectiv de activitate. • *Obținerea informațiilor necesare*, prin explorarea alternativelor identificate. Informațiile trebuie să fie suficiente și comparabile, pentru fiecare din alternative, pentru a se putea realiza o evaluare reală a lor.

Tabel 15. 4. Întrebări care ghidează explorarea carierei

Tipurile Holland	întrebări tipice
------------------	------------------

REALIST	<ul style="list-style-type: none"> Există țeluri tangibile pentru care să lucrez? Voi vedea rezultatele concrete la finalizarea unui proiect? Există posibilitatea să fac proiecte în grup? * Produce această meserie un produs sau serviciu practic, folositor? Există limite clare ale responsabilităților? Voi lucra cu unelte sau mașinării?
INVESTIGATIV	<ul style="list-style-type: none"> Cât de flexibil este mediul? Voi fi liber să realizez proiecte în mod independent? Voi avea posibilitatea să-mi exersez deprinderile de redactare, cercetare, analiză? Voi avea posibilitatea să învăț noi deprinderi? Voi fi provocat din punct de vedere intelectual?
ARTISTIC	<ul style="list-style-type: none"> Voi avea posibilitatea să-mi utilizez imaginația, creativitatea, inventivitatea? Este mediul suficient de flexibil? Voi avea timp pentru reflectare sau contemplare? Voi putea să realizez proiecte în mod independent?
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> Se pune accent pe munca în grup sau pe interacțiunea socială? Voi ajuta oamenii prin instruire, predare, consiliere? Voi avea posibilitatea să împărtășesc sentimentele, intuițiile și responsabilitățile mele? Promovează această ocupație scopuri etice, umaniste?
ÎNTRERPRINZĂTOR	<ul style="list-style-type: none"> Oferă această ocupație posibilități de promovare? Voi putea să-mi asum rolul de lider? Va exista posibilitatea de a-mi exersa abilitățile de comunicare? Este acesta un mediu de muncă dinamic și competitiv? Voi putea să-mi utilizez abilitățile de negociere?
CONVENȚIONAL	<ul style="list-style-type: none"> Este mediul suficient de structurat? Voi putea să-mi exersez capacitățile organizatorice? Valorifică acest mediu abilitățile mele de calcul și analiză a datelor? Oferă mediul stabilitate și control?

221

Consiliere educațională

- Evaluarea alternativelor* pe baza informațiilor existente și alegerea celei mai potrivite (vezi fișa 46 din anexe). Este necesară evaluarea fiecărei alternative în termeni de consecințe asupra propriei persoane și asupra persoanelor semnificative. Astfel, pentru fiecare opțiune se determină: costurile și beneficiile personale; costurile și beneficiile altora (membri ai familiei); gradul de mulțumire în cazul alegerii variantei respective; aprobarea de către persoanele semnificative în cazul alegerii acelei variante.

- Stabilirea unui plan* de implementare a deciziei și punerea sa în aplicare. Acesta se referă la modul în care se vor dobândi cunoștințele și deprinderile necesare domeniului ales, se vor selecta școlile, facultățile sau locurile de muncă pentru Care va aplica, modul în care se va face promovarea personală (curriculum vitae, scrisoare de intenție, pregătire pentru interviu) - vezi fișele 44, 45 din anexe.

La vârsta adolescenței procesul de decizie asupra carierei este în general declanșat de factori externi, care impun presiunea de a alege un anumit traseu educațional și profesional. Indecizia ce poate să apară în aceste condiții poate să ia două forme:

a) indecizie ca *moment absolut normal* al procesului de decizie aflat în desfășurare. Acest tip de indecizie este acompaniat de un comportament explorator, adolescentul fiind în căutare de informații despre sine și despre traseele educaționale și ocupaționale, evaluează alternative, abandonează și caută variante etc.

b) indecizie ca manifestare a *indecisivității*. Incapacitatea de a lua o decizie se datorează fie lipsei unei strategii de evaluare a informațiilor/variantelor, fie anxietății legate de situația de decizie. Acest fapt se manifestă printr-o excesivă dependență de alte persoane, evitarea/amânarea deciziei și lipsa încrederii în sine (vezi stilurile decizionale descrise mai jos).

Stiluri decizionale

Stilul decizional reprezintă modalitatea proprie de a rezolva o situație ce presupune alegerea între mai multe alternative. Adolescenții puși în fața unei situații de decizie legată de carieră pot manifesta stiluri decizionale diferite (tabel 15.5.). Un stil decizional deficitar poate distorsiona sau împiedica prelucrarea informațiilor legate de sine și domeniile de activitate, astfel încât rezultatul este unul dezadaptativ și cu repercusiuni serioase asupra posibilității de planificare a carierei.

222

Orientarea pentru carieră

Tabel 15. 3. Stiluri decizionale

Stilul decizional	Caracteristici
planificat	abordare rațională a deciziei, echilibrată sub raportul participării cognitive și emoționale „ Sunt organizat și îmi fac planuri ”
agonizant	investire de timp și energie în adunarea datelor și analiza alternativelor, ceea ce determină o supraîncărcare și amânarea deciziei „ Nu mă pot decide ”
impulsiv	acceptarea primei alternative disponibile, fără a căuta altele sau a aduna informație „ Decid acum și mă gândesc mai târziu ”
intuitiv	fundamentarea deciziilor pe sentimente și trăiri neverbalizate „ Simt că așa e bine ”
delăsător	amânarea oricărui proces de evaluare și acțiune în privința problemei „ Mă voi gândi mâine ”
fatalist	a lăsa decizia pe seama mediului sau a sorții „ Ce va fi, va fi ”
compliant	acceptarea deciziei altuia în locul deciziei individuale „ Dacă crezi că e bine... ”
paralitic	acceptarea responsabilității pentru decizie, ulterior manifestând incapacitate în inițierea procesului „ Știu că trebuie, dar pur și simplu nu pot să o fac ”

Variabile care restrâng paleta opțiunilor de carieră

Sexul persoanei. Există diferențe de gen în alegerea profesiei: pentru bărbați cele mai importante criterii în alegerea meseriei sunt: securitatea, posibilitățile de promovare și beneficiile materiale; pentru femei contează tipul de muncă, mediul muncii și colegii, însă datorită rolurilor de gen acceptate, în cadrul acestor domenii de opțiune, fetele aleg mai frecvent profesii considerate feminine "profesor, asistent medical, consilier", iar băieții profesiile "masculine". Aceasta în condițiile în care diferențele de performanță între femei și bărbați în domeniile profesionale complementare pot fi explicate prin teoria expectanței: bărbații au expectanțe de succes ridicate pentru domeniile profesionale considerate masculine, în timp ce femeile au expectanțe mai mari de succes în domeniile profesionale considerate feminine (Furnham, 1992).

Statutul socio-economic este o altă variabilă care influențează opțiunile și deciziile de carieră. Copiii proveniți din medii socio-economice defavorizate tind să aibă trasee educaționale mai scurte și aleg profesii care nu necesită pregătire îndelungată.

223

Consiliere educațională

Bibliografie:

- Brown, D., Brooks, L. (1991). *Career Counseling Techniques*. Allyn & Bacon.
- Herr, E.L. (1996). *Perspectives on Career Guidance and Counseling in the 21st Century*. Conferința IAEVG, Dublin.
- Holland, J.L. (1985). *Making vocational Choices. A theory of vocational personalities and work environments*. NY: Prentice Hall Inc.
- Jigău, M. (2001). *Consilierea carierei*. București: Sigma.
- Klein, M.M. (1997). *Introducere în orientarea în carieră*. București: Institutul pentru Științele Educației.
- Pitariu, H., Costin, A. (ed.), (1997). *Centrul de Orientare Școlară și Profesională*. Expert, România.
- Osipow, S. (1999). Assessing Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior*,

Capitolul 16

MODEL DE PROGRAMA PENTRU ORELE DE CONSILIERE ȘI ORIENTARE SAU DIRIGENTIE

Disciplina **Consiliere și Orientare** are la bază și promovează, prin dezvoltarea competențelor generale și specifice, următoarele valori și atitudini:

- Respectul de sine și promovarea propriei persoane.
- Responsabilitate socială și relaționare pozitivă cu ceilalți.
- Stare de bine fizică și mentală.
- Managementul procesului de învățare și dezvoltare personală.
- Implicare activă în planificarea vieții și carierei.

Structura prezentului curriculum școlar reflectă noul model de proiectare curriculară și are următoarele componente:

1. Obiective cadru/domenii de competență
2. Obiective și competențe generale
3. Obiective și competențe specifice
4. Unități de conținut
5. Sugestii metodologice
6. Valori și atitudini

Propunerile prezentului curriculum *Consiliere și Orientare* încurajează abordări flexibile și adaptate cerințelor concrete ale comunității școlare în care se lucrează.

225

Consiliere educațională**16.1. CLASELE III****OBIECTIVE CADRU**

1. Dezvoltarea conștiinței de sine și a atitudinilor pozitive față de propria persoană.
2. Dezvoltarea responsabilității sociale și formarea deprinderilor de interacțiune socială.
3. Dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăți fizice și mentale.
4. Dezvoltarea unor tehnici eficiente de învățare și management al învățării.
5. Dezvoltarea capacității de planificare a carierei.

1. Dezvoltarea conștiinței de sine și a atitudinilor pozitive față de propria persoană

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
1.1. să recunoască elemente ale dezvoltării	1.1.1. să utilizeze terminologia privind părțile corpului
	1.1.2. să descrie principalele funcții ale organismului
	1.1.3. să sesizeze diferențele de sex
	1.1.4. să enumere ciclurile de dezvoltare umană
1.2. să observe și să descrie elemente de autocunoaștere	1.2.1. să identifice cinci caracteristici personale
	1.2.2. să enumere trei trăsături personale pozitive despre sine
	1.2.3. să exprime o trăsătură personală pozitivă despre sine
	1.2.4. să identifice propriile "puncte tari" și "puncte slabe"
1.3. să sesizeze diferențele individuale în creștere și dezvoltare	1.3.1. să ofere exemple de asemănări și deosebiri dintre oameni
	1.3.2. să descrie modul prin care se aseamănă și se diferențiază de alții
	1.3.3. să recunoască faptul că fiecare persoană are "puncte tari" și "puncte slabe"
	1.3.4. să recunoască faptul că aceeași situație poate să genereze reacții comportamentale diferite

226

*Model de programă pentru orele de consiliere și orientare sau dirigenție***Dezvoltarea responsabilității sociale și formarea deprinderilor de interacțiune socială**

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
2.1. să recunoască elemente de comunicare	2.1.1. să sesizeze componentele comunicării
	2.1.2. să distingă între tipurile de comunicare verbală și nonverbală
	2.1.3. să identifice regulile de participare la discuțiile de grup

	2.1.4. să aplice regulile de participare la discuțiile de grup
2.2. să utilizeze modalități de comunicare eficientă	2.2.1. să compare diferite tipuri de ascultare
	2.2.2. să exerseze deprinderile de ascultare activă
	2.2.3. să identifice persoanele potrivite pentru a comunica o situație de "criză" și de a cere ajutor
	2.2.4. să descrie importanța muncii în grup
	2.2.5. să aplice abilitățile de comunicare în grup
2.3. să observe și să adopte abilități de relaționare pozitivă cu ceilalți	2.3.1. să descrie ce este o prietenie
	2.3.2. să sesizeze modalitățile potrivite de a-ți face prieteni
	2.3.3. să observe modalitățile acceptabile de câștigare a atenției
	2.3.4. să adopte atitudini pozitive față de ceilalți, incluzând încrederea, respectul
	2.3.5. să evite atitudinile negative față de ceilalți

3. Dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăți fizice și mentale

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
3.1. să recunoască comportamentele sănătoase și comportamentele de risc	3.1.1. să descrie componentele stării de sănătate
	3.1.2. să diferențieze între substanțele sănătoase și cele care afectează sănătatea
	3.1.3. să identifice alimentele sănătoase
	3.1.4. să descrie rolul medicamentelor
	3.1.5. să diferențieze între medicamente și substanțele toxice
	3.1.5. să descrie modalități de transmitere a bolilor
3.2. să adopte deprinderi și comportamente favorabile menținerii și promovării sănătății	3.2.1. să practice o igienă personală, ce include îngrijirea dinților, ochilor, părului, tegumentelor, unghiilor
	3.2.2. să utilizeze echipamente și comportamente de protecție ca: folosirea centurii de siguranță în mașină, aplicarea unor creme de protecție împotriva razelor ultraviolete, utilizarea unui echipament potrivit în activitățile sportive
	3.2.3. să aleagă locuri de joacă cu expunere minimă la situații periculoase
	3.2.4. să enumere modalitățile de asistență în situații de amenințare a integrității fizice și / sau mentale
	3.2.5. să dea exemple de situații în care ne sunt influențate deciziile privind comportamentele sănătoase și cele de risc
3.3. să observe și să descrie rolul emoțiilor în promovarea sănătății mentale	3.3.1. să recunoască cuvinte care exprimă emoții
	3.3.2. să utilizeze modalități potrivite de exprimare a emoțiilor plăcute și neplăcute
	3.3.3. să descrie efectele emoțiilor asupra organismului
	3.3.4. să recunoască, în exemple din viața de zi cu zi, rolul emoțiilor

227

Consiliere educațională

4. Dezvoltarea unor tehnici eficiente de învățare și management al învățării

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
4.1. să identifice factori care influențează motivația pentru învățare	4.1.1. să identifice surse de motivație pentru învățare
	4.1.2. să diferențieze între surse externe și surse interne de motivație
	4.1.3. să identifice principalele surse interne /externe de motivare care au determinat o atitudine pozitivă față de învățarea la o anumită materie
	4.1.4. să descrie relația dintre motivație și efort în învățare
	4.1.5. să observe influența interpretării performanțelor obținute la o materie asupra motivației pentru învățare
	4.1.6. să interpreteze "eșecul" ca nevoie de ajutor
4.2. să descrie fazele în învățare și rolul atenției în procesul de învățare	4.2.1. să identifice fazele unei activități de învățare
	4.2.2. să explice rolul momentului pregătitor și al planificării în învățare
	4.2.3. să recunoască modalitățile diferite de învățare pe care le impun materii diferite
	4.2.4. să explice rolul exercițiului în învățarea diferitelor materii
	4.2.5. să enumere modalități de prezentare a rezultatelor învățării
	4.2.6. să identifice rolul atenției pe parcursul procesului de învățare
	4.2.7. să descrie modalități de menținere a atenției și de control al factorilor distractori
4.3. să identifice relația dintre învățarea școlară și activitățile cotidiene	4.3.1. să enumere cunoștințele și deprinderile importante care se dobândesc în școală
	4.3.2. să identifice activitățile cotidiene în care sunt necesare cunoștințe și deprinderi de scris-citit

	4.3.3. să identifice cunoștințe și deprinderi de calcul care se utilizează în activitățile cotidiene
	4.3.4. să descrie relația dintre performanța școlară și performanța în diferite activități extrașcolare
Dezvoltarea capacității de planificare a carierei	
Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
5.1. să descrie evoluția rolurilor și activităților principale ale unei persoane pe parcursul dezvoltării sale	5.1.1. să dea exemple de roluri și activități pe care le desfășoară un copil
	5.1.2. să descrie activitățile care definesc rolul de elev
	5.1.3. să identifice modificările ce apar în rolul de elev pe parcursul școlarității
	5.1.4. să dea exemple de roluri și activități pe care le desfășoară adulții
	5.1.5. să descrie locul profesiei în viața unui adult
5.2. să sesizeze elemente de planificare a traseului educațional	5.2.1. să identifice decizii importante pe care le ia un elev în activitatea școlară
	5.2.2. să enumere elemente care influențează decizia unui elev de a se angaja în anumite activități școlare sau extrașcolare
	5.2.3. să sesizeze rolul obiectivelor în planificarea școlară
5.3. să contureze o imagine realistă a profesiilor	5.3.1. să recunoască diversitatea profesiilor
	5.3.2. să identifice profesii, servicii și produse specifice comunității locale
	5.3.3. să descrie activitățile specifice unei profesii cunoscute
	5.3.4. să identifice cerințe specifice ale unor profesii cunoscute
	5.3.5. să descrie elemente din stilul de viață specific unei profesii

228

Model de programă pentru orele de consiliere și orientare sau dirigenție

SUGESTII METODOLOGICE

comentarea unor texte și imagini reprezentând aspecte legate de: sănătate, învățare și performanță, rolurile unei persoane, profesii etc;
 identificarea unor imagini ilustrative pentru: dezvoltarea umană și sănătate, rolurile și activitățile umane, profesii și locuri de muncă;
 completarea unor fișe de lucru;
 dramatizări, jocuri de rol;
 reprezentare prin desen a componentelor sănătății, trăsăturilor personale, rolurilor identificate, profesiilor cunoscute etc;
 completarea unor desene lacunare;
 realizarea de colaje, colecții, cărți, desene, postere pe teme date (de exemplu: "Corpul meu", "Cele mai importante lucruri despre mine", "Ce înseamnă să fii copil?", "Cartea mea despre învățare", "Dicționarul meseriilor");
 imaginarea unor situații de decizie;
 sortarea unor imagini în funcție de criterii date;
 vizite în diverse instituții; *

CONȚINUTURI

1. Autocunoașterea și cunoașterea celorlalți

Asemănări și deosebiri dintre oameni
 Calități și defecte
 Calități personale
 Prietenia și nevoia de prieteni
 Familia și regulile în familie
 Interacțiunea cu străinii

2. Abilitățile de comunicare și relaționare pozitivă cu ceilalți

Modalități de comunicare Reguli de comunicare în grup Ascultarea activă Comunicarea în situații de criză
 Exprimarea emoțiilor

3. Starea de sănătate - starea de boală

Modalități de transmitere a bolilor
 Prevenirea îmbolnăvirilor
 Părțile corpului omenesc și funcțiile acestora

Regulile de igienă personală și colectivă

Regimul sănătos de viață

Medicamente și substanțe toxice

4. Corpul uman

Acceptarea propriei corporalități și a diferențelor dintre sexe?!

Noțiuni elementare despre naștere

Alimentele și rolul lor în funcționarea organismului

Digestia și funcționarea sistemului digestiv

5. Învățarea în școală

Surse de motivație pentru învățare "Eșecul" înseamnă nevoie de ajutor Fazele învățării Rolul atenției în învățare

Cum învață la limba română Cum învață la matematică Scrisul și cititul în afara școlii Matematica de zi cu zi

6. Roluri și activități umane

Rolurile unui copil de 9 ani

Evoluția rolului de elev

Alegerea activităților școlare și extrașcolare

Obiectivele și performanța în activitate

Rolul de părinte

Locul profesiei în viața unui adult

7. Lumea profesiilor

Diversitatea profesiilor

Domenii profesionale specifice zonei

Ce știu despre profesii?

229

Consiliere educațională

16.2. CLASELE III-VI

OBIECTIVE CADRU

1. Dezvoltarea conștiinței de sine și a atitudinilor pozitive față de propria persoană.
2. Dezvoltarea responsabilității sociale și formarea deprinderilor de interacțiune socială.
3. Dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăți fizice și mentale.
4. Dezvoltarea unor tehnici eficiente de învățare și management al învățării.
5. Dezvoltarea capacității de planificare a carierei.

1. Dezvoltarea conștiinței de sine și a atitudinilor pozitive față de propria persoană

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
1.1. să recunoască varietatea schimbărilor fizice, mentale, emoționale și sociale care apar în pubertate	1.1.1. să descrie principalele funcții ale organismului
	1.1.2. să recunoască modificările care apar în pubertate
	1.1.3. să recunoască emoțiile asociate cu schimbările în pubertate
	1.1.4. să analizeze modificările sociale asociate cu schimbările în pubertate
1.2. să definească și să discute sensul conceptului de imagine de sine	1.2.1. să numească caracteristici definitorii pentru o persoană
	1.2.2. să sesizeze caracteristicile propriei persoane
	1.2.3. să descrie cum se formează imaginea de sine și relația ei cu manifestările comportamentale
	1.2.4. să descrie cum poate fi îmbunătățită imaginea de sine
	1.2.5. să compare o imagine corporală realistă cu una nerealistă
1.3. să sesizeze diferențele individuale în creștere și dezvoltare	1.3.1. să descrie asemănările și deosebirile dintre oameni și modul în care oamenii sunt unici
	1.3.2. să descrie modul în care înțelegerea diferențelor dintre oameni ajută la înțelegerea propriei persoane
	1.3.3. să discute modul în care comportamentul unei persoane influențează trăirile și comportamentul celorlalți
	1.3.4. să analizeze situații care generează reacții comportamentale diferite la persoane diferite
	1.3.5. să prezinte ciclurile de dezvoltare umană
	1.3.6. să analizeze diferențele de nevoi în funcție de vârstă

Dezvoltarea responsabilității sociale și formarea deprinderilor de interacțiune socială

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
2.1. să descrie ce este comunicarea	2.1.1. să sesizeze rolul comunicării 2.1.2. să distingă între tipurile de comunicare verbală și nonverbală 2.1.3. să recunoască, în exemple din viața cotidiană, mesajele unor forme de comunicare nonverbală 2.1.4. să compare comunicarea verbală și cea nonverbală
2.2. să utilizeze modalități de comunicare eficientă	2.2.1. să exemplifice modalități de comunicare în situații diferite 2.2.2. să enumere principalele bariere în comunicare 2.2.3. să utilizeze abilitatea de a fi un bun ascultător 2.2.4. să identifice persoanele potrivite pentru a comunica o situație de "criză" și de a cere ajutor
2.3. să recunoască rolul responsabilității sociale	2.3.1. să-și definească responsabilitățile în familie și școală - rolul de prieten, rolul de coleg, rolul de fiu/fiică, de nepot, de elev* 2.3.2. să dea exemple de responsabilități ale rolului de elev, coleg, prieten 2.3.3. să recunoască nevoia de afiliere, de a accepta și de a fi acceptat
2.4. să observe și să adopte modalități de relaționare pozitivă cu ceilalți	2.4.1. să descrie ce este o prietenie ** 2.4.2. să sesizeze modalitățile potrivite de a-ți face prieteni 2.4.3. să observe modalitățile acceptabile de câștigare a atenției 2.4.4. să adopte atitudini pozitive față de ceilalți, incluzând încrederea, respectul 2.4.5. să evite atitudinile negative față de ceilalți

3. Dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăți fizice și mentale

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
3.1. să recunoască comportam entele sănătoase și comportamentele de risc	3.1.1. să descrie componentele stării de sănătate 3.1.2. să dea exemple de comportamente sănătoase și comportamente de risc 3.1.3. să analizeze efectele comportamentelor de risc 3.1.4. să enumere alimentele sănătoase și cele nesănătoase 3.1.5. să sesizeze diferențele dintre produsele alimentare prin analizarea etichetelor 3.1.6. să analizeze reclamele la produsele alimentare
3.2. să adopte deprinderi și comportamente favorabile menținerii și promovării sănătății	3.2.1. să practice o igienă personală, ce include îngrijirea dinților, ochilor, părului, tegumentelor, unghiilor 3.2.2. să utilizeze echipamente și comportamente de protecție ca: folosirea centurii de siguranță în mașină, aplicarea unor creme de protecție împotriva razelor ultraviolete, utilizarea unui echipament potrivit în activitățile sportive 3.2.3. să aleagă locuri de joacă cu expunere minimă la situații periculoase 3.2.4. să enumere modalitățile de asistență în situații de amenințare a integrității fizice și / sau mentale
3.3. să observe și să descrie rolul emoțiilor în promovarea sănătății mentale	3.3.1. să recunoască denumirile diferitelor emoții plăcute și neplăcute 3.3.2. să utilizeze modalități potrivite de exprimare a emoțiilor plăcute și neplăcute 3.3.3. să descrie efectele emoțiilor asupra organismului 3.3.4. să recunoască, în exemple din viața de zi cu zi, rolul emoțiilor 3.3.5. să sesizeze rolul emoțiilor în realizarea diferitelor activități

Consiliere educațională

4. Dezvoltarea unor tehnici eficiente de învățare și management al învățării

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
4.1. să integreze motivația în complexul de factori implicați în învățare	4.1.1. să enumere factorii care influențează performanța școlară 4.1.2. să explice rolul motivației în învățare 4.1.3. să descrie relația dintre interesele specifice și motivația pentru învățare 4.1.4. să identifice modul în care interese specifice proprii au influențat motivația pentru învățare 4.1.5. să descrie relația dintre nivelul competențelor într-un domeniu și motivația pentru învățare 4.1.6. să identifice modul în care nivelul propriilor competențe a influențat motivația și performanța în învățare 4.1.7. să descrie modalități de control al atitudinii față de învățare
4.2. să utilizeze tehnici de învățare activă și de	4.2.1. să analizeze relația dintre memorare și prelucrarea activă a informațiilor „

monitorizare a învățării	4.2.2. să identifice modalități de prelucrare activă a informației
	4.2.3. să explice rolul notițelor în învățarea activă
	4.2.4. să descrie modalități de organizare a materialului ce trebuie învățat
	4.2.5. să discute eficiența modalităților pe care le utilizează pentru învățare
	4.2.6. să descrie rolul monitorizării în procesul de învățare
	4.2.7. să identifice modalități de monitorizare a procesului de învățare
	4.2.8. să explice rolul predicției, chestionării, sumarizării și clarificării în învățare
	4.2.9. să descrie modul propriu de monitorizare a învățării și să discute eficiența sa
4.3. să descrie și să realizeze planuri educaționale	4.3.1. să identifice elementele unui plan educațional
	4.3.2. să explice rolul obiectivelor în planificarea învățării
	4.3.3. să identifice tipurile de obiective care ghidează planificarea învățării
	4.3.4. să dea exemple de obiective de scurtă și lungă durată
	4.3.5. să descrie diferite activități și metode de realizare a obiectivelor care pot constitui conținutul unui plan educațional
	4.3.6. să formuleze obiective educaționale proprii pe baza necesităților educaționale identificate
	4.3.7. să realizeze planuri educaționale pornind de la necesitățile identificate și obiectivele formulate

232

Model de programă pentru orele de consiliere și orientare sau dirigenție

Dezvoltarea capacității de planificare a carierei

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
5.1. să descrie posibilitățile de școlarizare existente	5.1.1. să enumere ciclurile de școlarizare
	5.1.2. să descrie activitățile și cerințele specifice ale ciclurilor școlare
	5.1.3. să identifice modalitățile de finalizare a ciclurilor școlare și posibilitățile de continuare a studiilor
	5.1.4. să identifice existența alternativelor în luarea deciziilor educaționale
	5.1.5. să identifice modalități de învățare complementare școlii
5.2. să analizeze factorii implicați în determinarea traseului educațional	5.2.1. să explice rolul învățării și a performanțelor școlare în determinarea traseului educațional al unui elev
	5.2.2. să analizeze rolul materiilor opționale pentru dezvoltarea personală și determinarea traseului educațional
	5.2.3. să explice rolul intereselor și competențelor în alegerea materiilor opționale *
	5.2.4. să identifice factorii externi care influențează deciziile educaționale
5.3. să contureze o imagine realistă a profesiilor	5.3.1. să susțină valoarea și utilitatea fiecărei profesii în societate
	5.3.2. să descrie caracteristicile unor locuri de muncă cunoscute
	5.3.3. să identifice cerințele educaționale, competențele și atitudinile necesare pentru practicarea unor profesii cunoscute
	5.3.4. să analizeze relația dintre profesie și stilul de viață
	5.3.5. să descrie cariera profesională a unei persoane semnificative

SUGESTII METODOLOGICE

discuții de grup;

joc de rol, joc de simulare;

realizarea unor activități de grup: colaje, postere, afișe, desene, alcătuirea de meniuri, colecții, manuale, hărți ale unor trasee educaționale etc;

completarea unor fișe de lucru;

rezolvare și construirea unor rebusuri pe teme date;

completarea unor texte lacunare;

exerciții de ascultare activă;

exerciții de relaxare;

realizarea în grup a unor proiecte;

realizarea unor interviuri;

vizite la diverse instituții urmate de comentarea situațiilor întâlnite;

discuții cu personalități locale;

vizionare de filme.

233

Consiliere educațională

CONȚINUTURI

1. Pubertatea

Modificările somatice și fiziologice în pubertate Emoțiile și pubertatea

2. Autocunoașterea

Imaginea corporală Dezvoltarea umană (copil, tânăr, adult, vârstnic)

3. Comunicarea

Modalități de comunicare

Comunicarea nonverbală și verbală

Barierile comunicării

Ascultarea activă

Factorii care influențează negativ

comunicarea

Comunicarea în situații de criză

4. Deprinderile de interacțiune socială

Prietenia

Cum să fac cereri?!

Încrederea și respectul față de ceilalți

5. Sănătatea

Dimensiunile stării de sănătate Sănătatea emoțională Sănătatea fizică Sănătatea socială Modalitățile de prevenire a îmbolnăvirilor Regimul sănătos de viață Alimentație sănătoasă Reclamele și alimentele

6. Motivație și învățare

Factorii care influențează performanța școlară

Interesele specifice și motivația pentru

învățare

Rolul competențelor în performanța școlară

Cum pot determina o atitudine pozitivă față

de învățare

7. Tehnici de învățare eficientă și management al învățării

Memorare și învățare activă

Luarea de notițe

Schema lecției

Cum monitorizăm învățarea: predicție,

chestionare, sumarizare, clarificare

Planurile educaționale

Identificarea necesităților educaționale

Obiectivele planului educațional

Planul propriu de dezvoltare

8. Trasee educaționale

Posibilități de școlarizare

Tipuri de examene

Alternative educaționale

Factorii care determină traseele educaționale

Rolul părinților și prietenilor

9. Lumea profesiilor

Valoarea profesiilor Locuri de muncă Profesii și cerințe specifice Profesie și stil de viață Carieră profesională

234

Model de programă pentru orele de consiliere și orientare sau dirigenție

16.3. CLASELE VII-IX

OBIECTIVE CADRU

1. Dezvoltarea conștiinței de sine și a atitudinilor pozitive față de propria persoană.
2. Dezvoltarea responsabilității sociale și formarea deprinderilor de interacțiune socială.
3. Dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăți fizice și mentale.
4. Dezvoltarea capacității de management al învățării.
5. Dezvoltarea capacității de planificare a carierei.

1. Dezvoltarea conștiinței de sine și a atitudinilor pozitive față de propria persoană

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
1.1. să precizeze varietatea schimbărilor fizice, emoționale și sociale care apar în pubertate și adolescență	1.1.1. să identifice și să explice schimbările fizice asociate cu pubertatea
	1.1.2. să descrie varietatea reacțiilor emoționale care însoțesc schimbările la pubertate
	1.1.3. să identifice și să explice schimbările sociale asociate cu pubertatea
1.2. să analizeze componentele dezvoltării personale	1.2.1. să definească conceptul de imagine de sine
	1.2.2. să explice relația dintre cunoaștere de sine și imagine de sine
	1.2.3. să evalueze efectele unei stime de sine pozitive și ale unei stime de sine negative
	1.2.4. să identifice modalități de dezvoltare a imaginii de sine
	1.2.5. să descrie caracteristici prin care este unic
	1.2.6. să sesizeze importanța încrederii în sine
	1.2.7. să identifice factorii culturali și sociali în formarea imaginii corporale
	1.2.8. să definească ce este imaginea corporală
1.3. să recunoască elemente ale dezvoltării sexuale	1.3.1. să definească sexualitatea și să explice valorile sexualității
	1.3.2. să descrie rolul normelor sociale în dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor sexuale
	1.3.3. să manifeste interes pentru căutarea de informații privind dezvoltarea sexuală
	1.3.4. să precizeze elementele principale ale reproducerii
	1.3.5. să enumere diferite metode de contracepție
	1.3.6. să precizeze metodele de prevenire a bolilor cu transmitere sexuală și a HIV / SIDA
	1.3.7. să definească ce este SIDA și modalitățile de transmitere a HIV
	1.3.8. să precizeze ce este un abuz sexual
	1.3.9. să identifice modalitățile de asistență în situații de abuz

235

Consiliere educațională

Dezvoltarea responsabilității sociale și formarea deprinderilor de interacțiune socială

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
2.1. să aplice metodele de comunicare pozitivă	2.1.1. să inițieze exerciții de demonstrare a caracteristicilor limbajului verbal și non-verbal
	2.1.2. să aplice deprinderile de comunicare cu familia și colegii
	2.1.3. să precizeze modalități potrivite de a-ți face prieteni
	2.1.4. să explice care sunt barierele în comunicare
	2.1.5. să manifeste deprinderi care dezvoltă relațiile interpersonale
	2.1.6. să evite relațiile de manipulare și exploatare
	2.1.7. să manifeste comunicare pozitivă cu ambele sexe
2.2. să definească presiunea grupului	2.2.1. să caracterizeze presiunea pozitivă și presiunea negativă a grupului și efectele ei
	2.2.2. să argumenteze rolul presiunii grupului în formarea unor valori proprii
	2.2.3. să explice care sunt efectele presiunii negative a grupului în formarea imaginii de sine și a imaginii corporale
	2.2.4. să precizeze care sunt etapele de răspuns eficient la presiunea negativă a grupului
	2.2.5. să aplice etapele de a face față presiunii grupului în diferite situații
2.3. să aplice deprinderea de luare a deciziilor	2.3.1. să explice care sunt factorii care influențează pozitiv și negativ luarea unei decizii
	2.3.2. să precizeze etapele luării unei decizii
	2.3.3. să aplice etapele luării unei decizii în realizarea unor scopuri de scurtă și lungă durată
	2.3.4. să exemplifice situații concrete care afectează stabilirea unor scopuri personale
	2.3.5. să identifice scopuri pe termen scurt, lung și de viitor
	2.3.6. să elaboreze scopuri de viitor și să realizeze planurile de aplicare a acestora
	2.3.7. să elaboreze un plan de decizie în situații de presiune a grupului
2.4. să aplice abilitățile de comunicare asertivă	2.4.1. să caracterizeze comportamentul unei persoane asertive și să definească asertivitatea
	2.4.2. să caracterizeze comportamentul unei persoane care comunică pasiv și să definească comunicarea pasivă
	2.4.3. să caracterizeze comportamentul unei persoane care comunică agresiv și să definească comunicarea agresivă

2.4.4. să explice efectele comunicării asertive, pasive și agresive în formarea imaginii de sine și în realizarea unor scopuri de scurtă durată, de lungă durată și de viitor
2.4.5. să ofere exemple de răspunsuri asertive, pasive și agresive în diferite situații
2.4.6 să aplice deprinderile asertive în situații de presiune a grupului

236

Model de programa pentru orele de consiliere și orientare sau dirigenție

Dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăți fizice și mentale

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
3.1. să inițieze comportamente care mențin și promovează sănătatea	3.1.1. să identifice comportamentele sănătoase și comportamentele de risc
	3.1.2. să explice care sunt efectele fumatului
	3.1.3. să explice ce este fumatul pasiv și care sunt efectele acestuia asupra sănătății
	3.1.4. să precizeze care sunt efectele de scurtă și de lungă durată ale consumului de alcool
	3.1.5. să definească dependența și efectele ei sociale, psihice și fizice
	3.1.6. să explice motivele pentru care unii tineri consumă alcool sau fumează
	3.1.7 să precizeze care pot fi comportamentele alternative fumatului și consumului de alcool
	3.1.8. să aplice comportamente alternative fumatului și consumului de alcool
3.2. să aplice abilitățile de comunicare în dezvoltarea comportamentelor care mențin și promovează sănătatea	3.2.1. să explice rolul influențelor sociale în formarea unor atitudini pozitive față de alcool și / sau fumat.
	3.2.2. să identifice modalități de a face față presiunii grupului în situații de risc - presiunea pentru consum de alcool sau fumat
	3.2.3. să exerseze abilitățile de comunicare pentru evitarea consumului de alcool sau a fumatului
3.3. să definească conflictul și să aplice modalitățile de management al conflictelor	3.3.1. să descrie ce este un conflict
	3.3.2. să exemplifice diversele tipuri de conflict
	3.3.3. să enumere cauzele conflictului
	3.3.4. să precizeze care sunt reacțiile la conflict
	3.3.5. să exemplifice și să evalueze diferite metode de rezolvare a conflictelor
	3.3.6. să precizeze etapele managementului unui conflict și să elaboreze un plan de management al unei situații concrete de conflict
3.4. să aplice deprinderile de prevenire a afectivității negative	3.4.1. să recunoască diferite tipuri de emoții
	3.4.2. să exprime diferite emoții într-un mod asertiv
	3.4.3. să precizeze efectele diferitelor tipuri de emoții asupra organismului
	3.4.4. să explice care sunt etapele pregătirii pentru examen
	3.4.5. să explice care sunt modalitățile eficiente de pregătire pentru examen
	3.4.6. să aplice un plan de acțiune pentru pregătirea unui examen
	3.4.7. să precizeze relația dintre emoții - imagine de sine și comportament

Consiliere educațională

4. Dezvoltarea unor tehnici eficiente de învățare și management al învățării

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
4.1. să analizeze relația dintre factori și performanță în învățare	4.1.1. să explice relația dintre nivelul de motivație și performanța în învățare
	4.1.2. să explice influența emoțiilor asupra performanței în învățare
	4.1.3. să identifice surse de stres în învățare și modalitățile de management al stresului
	4.1.4. să discute rolul abilităților și deprinderilor în performanța școlară
	4.1.5. să descrie stilul personal de învățare și modalitatea în care acesta influențează performanța/prezentarea produselor învățării
	4.1.6. să analizeze modalitățile de dezvoltare a stilului personal în învățare
4-2. să utilizeze modalități eficiente de	4.2.1. să explice rolul învățării active și a gândirii critice asupra materialului de învățat

<i>management al învățării</i>	4.2.2. să descrie și să utilizeze modalități de luare de notițe care facilitează prelucrarea activă a informațiilor
	4.2.3. să monitorizeze progresul în învățarea școlară
	4.2.4. să identifice modalități de autbrecompensare pentru progresele înregistrate
	4.2.5. să descrie modalități de management al stresului legat de examen
<i>4.3. să demonstreze rolul planificării în învățare</i>	4.3.1. să explice rolul planificării în învățare
	4.3.2. să descrie modificările ce apar în practica de învățare odată cu trecerea în învățământul liceal
	4.3.3. să identifice necesitățile educaționale proprii pentru adaptarea la tranziție
	4.3.4. să realizeze planuri educaționale pornind de la necesitățile educaționale identificate
5. Dezvoltarea capacității de planificare a carierei	

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
<i>5.1. să identifice relația dintre planificarea carierei și planificarea vieții</i>	5.1.1. să identifice relația dintre pregătirea educațională și oportunitățile de carieră profesională
	5.1.2. să delimiteze/recunoască posibilitatea de dezvoltare personală și perfecționare continuă prin practicarea unei profesii
	5.1.3. să identifice deprinderile și competențele transferabile
	5.1.4. să definească locul carierei în ansamblul rolurilor unei persoane
	5.1.5. să identifice posibilele conflicte de rol specifice vârstei adulte
<i>5.2. să analizeze factorii implicați în deciziile legate de carieră și planificarea vieții</i>	5.2.1. să analizeze relația dintre interese și competențe în alegerea traseului educațional și profesional
	5.2.2. să identifice profesiile existente în familie și influența exercitată asupra propriilor decizii educaționale și profesionale
	5.2.3. să analizeze modul în care stereotipiile de gen influențează alegerea activităților și proiecțiile legate de carieră
	5.2.4. să discute influența mediului școlar asupra traseului educațional și profesional
	5.2.5. să evalueze rolul atitudinilor pozitive față de sine în alegerea traseului educațional și profesional
<i>5.3. să utilizeze surse diverse de informare pentru conturarea unei imagini realiste asupra profesiilor</i>	5.3.1. să identifice surse formale și informale de obținere a informațiilor despre profesiile de interes
	5.3.2. să descrie caracteristicile profesiilor de interes pe baza informațiilor obținute
	5.3.3. să relaționeze oportunitățile de carieră cu necesitățile și funcțiile societății
	5.3.4. să stabilească traseul educațional relaționat cu profesiile de interes
	5.3.5. să descrie relația dintre profesie, ocupație și loc de muncă

238

Model de programă pentru orele de consiliere și orientare sau dirigenție

SUGESTII METODOLOGICE

discuții de grup și dezbateri;

joc de rol;

metode interactive de grup - problematizarea, brainstorming;

completarea unor fișe de lucru și a unor chestionare;

exerciții de ascultare activă;

exerciții de exprimare emoțională;

exerciții de luare de decizii;

exerciții de comunicare asertivă;

comentarea unor texte și filme;

comentarea și evaluarea unor situații problematice;

elaborarea și inițierea unor proiecte (de exemplu, de promovare a stilului de viață

sănătos sau a modalităților de management eficient al învățării);

exerciții de relaxare;

exerciții de rezolvare de probleme;

interviuri.

*

CONȚINUTURI

1. Adolescența

Schimbările fizice, sociale, psihice ale adolescenței

2. Imaginea de sine și imaginea corporală

Cunoaștere de sine - imagine de sine Efectele unei stime de sine pozitive și ale unei stime de sine negative

Imaginea corporală și factorii care influențează imaginea corporală

3. Introducere în sexualitate umană

Valorile sexualității

Acceptarea și aprecierea propriului corp

Acceptarea diferențelor de gen

Reproducerea umană

Metode contraceptive

Boli cu transmitere sexuală - (BTS- Bolile cu transmitere sexuală)

Informare privind HIV / SIDA

Abuz sexual

Prevenirea abuzului sexual

4. Comunicarea și dezvoltarea relațiilor interpersonale

Comunicare nonverbală

Comunicare verbală

Familia și comunicarea în familie

Barierile comunicării

Relațiile interpersoane

Evitarea relațiilor de manipulare și exploatare

Comunicarea cu ambele sexe într-un mod potrivit și respectuos

5. Presiunea grupului

Presiunea pozitivă a grupului

Presiunea negativă a grupului

Relația dintre presiunea negativă a grupului și imaginea de sine și imaginea corporală

Etapele de a face față presiunii grupului

239

Consiliere educațională

6. Luarea deciziilor

Factorii care influențează luarea unei decizii

Decizie și valoare personală

Etapele luării unei decizii responsabile

Stabilirea unor scopuri de scurtă și lungă durată

Planificarea viitorului

Luarea unei decizii responsabile în situații de presiune a grupului

7. Asertivitate - pasivitate - agresivitate

Drepturile asertive

Comportamentul asertiv - pasiv - agresiv

Dezvoltarea asertivității

Influența comportamentului asertiv, pasiv și agresiv asupra imaginii de sine

Stabilirea scopurilor și asertivitatea

Presiunea grupului și comportamentul asertiv - pasiv - agresiv

8. Comportamente de risc

Fumatul și efectele lui asupra organismului Fumatul pasiv Mituri despre fumat

Cauzele fumatului și formarea atitudinilor față de fumat

Alcoolul și efectele lui asupra organismului

Mituri despre alcool

Formarea atitudinilor față de consumul de

alcool

Cauzele consumului de alcool la tineri

Identificarea comportamentelor alternative

fumatului și consumului de alcool

Luarea deciziilor în situații de presiune

negativă a grupului (pentru a fuma sau

consuma alcool)

Deprinderea de a spune NU

comportamentelor de risc

9. Conflictul și managementul conflictelor

Definirea conflictului

Tipuri de conflicte

Cauze ale conflictelor

Reacțiile la conflicte

Metode de rezolvare a conflictelor

Etapele managementului conflictelor

10. Prevenirea afectivității negative

Emoții pozitive - emoții negative

Exprimarea emoțiilor

Efectele emoțiilor asupra

organismului

Emoții - imagine de sine -

comportament

Pregătirea pentru examene

Factorii care influențează negativ

pregătirea pentru examene

Metode eficiente de pregătire pentru

examene

11. Factori implicați în învățare

Optim motivațional Anxietatea de examen Dispoziția afectivă și învățarea Inteligența școlară. Stil de învățare

12. Managementul învățării

Monitorizarea progresului

Autorecompensa

Planificarea învățării

Identificarea necesităților

educaționale

Realizarea planurilor educaționale

13. Planificarea carierei

Educație și carieră

Profesie și dezvoltare personală

Competențe transferabile

Cariera profesională

Interesele profesionale

Relația dintre interese și competențe

profesionale

Arborele profesiilor familiale

Stereotipii de gen în alegerea

profesiei

Stima de sine și alegerea profesiei

Surse de informare privind cariera

educațională și profesională

Profesii și cerințe specifice

Profesie - ocupație - loc de muncă

240

Model de programă pentru orele de consiliere și orientare sau dirigenție

16.4. CLASELE XXII

DOMENII DE COMPETENȚĂ

³

1. Conștiință de sine și atitudini pozitive față de sine

2. Responsabilitate socială și deprinderi de relaționare pozitivă
3. Prevenirea îmbolnăvirilor și promovarea sănătății fizice și mentale
4. Managementul învățării
5. Planificarea carierei

241

Consiliere educațională

1. Conștiință de sine și atitudini pozitive față de sine

Competențe generale	Competențe specifice
1.1. analizează varietatea schimbărilor fizice, emoționale, mentale și sociale care apar în adolescență	1.1.1. precizează care sunt schimbările fizice asociate cu adolescența
	1.1.2. analizează varietatea reacțiilor emoționale care însoțesc schimbările în adolescență
	1.1.3. analizează schimbările sociale asociate cu adolescența
1.2. demonstrează abilități de dezvoltare a stimei de sine	1.2.1. definește stima de sine
	1.2.2. explică care sunt factorii care influențează stima de sine
	1.2.3. descrie relația dintre stima de sine și emoții
	1.2.4. analizează relația dintre stima de sine și comportament
	1.2.5. definește inteligența emoțională
	1.2.6. realizează un plan de dezvoltare a inteligenței emoționale
	1.2.7. realizează un plan de ameliorare a stimei de sine scăzute
	1.2.8. explică relația dintre stimă de sine și imagine corporală
	1.2.9. își identifică punctele tari și punctele slabe și realizează planuri de îmbunătățire a competențelor
	1.2.10. identifică relația dintre caracteristicile personale și comportamentele care favorizează succesul
1.3. demonstrează atitudini, abilități și comportamente care promovează valorile sexualității	1.3.1. definește sexualitatea și explică valorile sexualității
	1.3.2. recunoaște și evită presiunea negativă a grupului pentru implicarea în activități sexuale
	1.3.3. recunoaște efectele unui act sexual neprotejat: BTS, HIV / SIDA, sarcini nedorite
	1.3.4. identifică semnele unei relații abuzive
	1.3.5. promovează un stil de viață responsabil
	1.3.6. analizează impactul familiei, culturii, religiei, mass-mediei asupra propriilor gânduri, sentimente, valori și comportamente legate de sexualitate
	1.3.7. recunoaște efectele unui act sexual neprotejat: bolile cu transmitere sexuală, HIV/SIDA, sarcini nedorite
	1.3.8. enumera avantaje și limite ale modalităților de contracepție
	1.3.9. analizează diferențele de gen în percepția sexualității
	1.3.10. identifică modalitățile de asistență în situații de abuz - medic, consilier școlar, psiholog, părinți
	1.3.11. proiectează un program de promovare a sănătății sexuale
	1.3.12. proiectează un program de prevenție SIDA și BTS

242

Model de programă pentru orele de consiliere și orientare sau dirigiență

2. Responsabilitate socială și deprinderi de relaționare pozitivă

Competențe generale	Competențe specifice
2.1. demonstrează abilități de relaționare pozitivă	2.1.1. identifică atitudinile negative față de sine și față de ceilalți
	2.1.2. aplică modelul comunicării pozitive în diferite situații
	2.1.3. identifică factorii care influențează negativ o relație interpersonală
	2.1.4. aplică modalitățile de rezistență la presiunea grupului în diferite situații
	2.1.5. colaborează la activitățile de comun'care interpersoană
	2.1.6. identifică comportamentele potrivite într-o relație de prietenie
	2.1.7. evită formarea unor atitudini negative față de ceilalți
	2.1.8. explică rolul regulilor în familie, școală și societate
2.2. demonstrează abilități de rezolvare de probleme	2.2.1. definește ce este o problemă și care sunt etapele rezolvării ei
	2.2.2. proiectează scopuri de viitor și să aplice modelul rezolvării de probleme

	2.2.3. identifică etapele deprinderii de a spune NU
	2.2.4. evaluează criteriile stabilirii scopurilor.' - specifice, măsurabile, adecvate, planificate în timp, realiste'
	2.2.5. aplică criteriile de stabilire a scopurilor în diferite situații
	2.2.6. explică care sunt factorii care influențează negativ rezolvarea unei probleme
2.3. aplică deprinderi de comunicare asertivă	2.3.1. identifică modalități asertive de comunicare într-o situație critică
	2.3.2. aplică deprinderi de comunicare asertivă într-o situație de cerere sau refuz
	2.3.3. descrie cum comunicăm acceptarea unui compliment și cum facem un compliment
	2.3.4. explică cum inițiază, susține și încheie o conversație
2.4. demonstrează abilități de management al conflictelor	2.4.1. identifică tipuri de conflicte
	2.4.2. descrie posibilele cauze ale conflictelor
	2.4.3. explică reacțiile la diferitele tipuri de conflict
	2.4.4. evaluează diferitele metode de rezolvare a conflictelor
	2.4.5. identifică etapele managementului conflictelor
	2.4.6. aplică managementul conflictelor în situații concrete
	2.4.7. evaluează modul de aplicare a strategiilor de management al conflictelor în diferite situații

243

Consiliere educațională

3. Prevenirea îmbolnăvirilor și promovarea sănătății fizice și mentale

Competențe generale	Competențe specifice
3.1. promovează un stil de viață sănătos	3.1.1. definește conceptul de stil de viață
	3.1.2. compară stilul de viață sănătos cu cel patogen
	3.1.3. proiectează un plan de dezvoltare a unui stil de viață sănătos
	3.1.4. abordează critic diversele influențe sociale legate de stilul de viață
	3.1.5. identifică efectele unui stil de viață patogen
3.2. demonstrează abilități de intervenție în scăderea comportamentelor de risc	3.2.1. definește ce este un comportament de risc
	3.2.2. dă exemple de comportamente de risc
	3.2.3. definește dependența psihică și fizică
	3.2.4. analizează rolul influențelor sociale și ale grupului în consumul de substanțe
	3.2.5. analizează consecințele sociale, psihice și de sănătate ale consumului de alcool, droguri și ale fumatului
	3.2.6. colaborează la realizarea unui proiect de prevenire a comportamentelor de risc
	3.2.7. inițiază activități de prevenire a comportamentelor de risc
	3.2.8. abordează critic reclamele la comportamentele de risc
3.3. demonstrează abilități și metode de management al stresului	3.3.1. definește stresul
	3.3.2. identifică sursele de stres
	3.3.3. recunoaște reacțiile emoționale, cognitive, comportamentale, fiziologice la stres
	3.3.4. analizează diferite metode de adaptare la stres
	3.3.5. recunoaște rolul gândurilor și emoțiilor ca indicatori ai stresului sau ai unei probleme ce trebuie rezolvată
	3.3.6. recunoaște diferențele de intensitate în manifestările emoționale, cognitive și comportamentale și rolul lor în adaptare
	3.3.7. identifică cauzele stresului de examen
	3.3.8. elaborează un plan de adaptare la stresul de examen
	3.3.9. aplică metodele de adaptare la stres
	3.3.10. demonstrează abilități de management al stresului în situații concrete
3.4. promovează atitudini și comportamente care previn dezvoltarea afectivității negative	3.4.1. analizează relația convingeri -emoții - comportamente
	3.4.2. identifică factorii care duc la formarea emoțiilor pozitive și a celor negative, neplăcute
	3.4.3. analizează rolul gândurilor în formarea unor comportamente
	3.4.4. proiectează un program de pregătire pentru examene
	3.4.5. analizează consecințele unei gândiri negative și a gândirii pozitive

4. Managementul învățării

Competențe generale	Competențe specifice
4.1. analizează factorii implicați în învățare	4.1.1. diferențiază între factori interni și factori externi implicați în învățare
	4.1.2. descrie modul în care factori interni / externi au influențat propria învățare
	4.1.3. identifică modalități de neutralizare a influenței negative a factorilor interni / externi asupra performanțelor
	4.1.4. explică relația dintre motivația intrinsecă și motivația extrinsecă în învățare
	4.1.5. realizează un profil al competențelor și intereselor și explică modul în care acestea afectează atitudinea față de învățare
	4.1.6. analizează interacțiunea dintre performanța școlară și atitudinea față de învățare
	4.1.7. analizează critic relația dintre emoție și performanță
4.2. descrie caracteristicile stilului personal de învățare	4.2.1. identifică aspectele care definesc un stil de învățare
	4.2.2. explică relația de complementaritate între stilurile de învățare și identifică situații care solicită modalități specifice de învățare
	4.2.3. descrie stilul personal de învățare și modalitatea preferată de prezentare a rezultatelor învățării
	4.2.4. identifică punctele tari / slabe ale stilului personal de învățare
	4.2.5. identifică modalități de dezvoltare a stilului personal de învățare
4.3. demonstrează deprinderi eficiente de învățare și management al învățării	4.3.1. identifică deprinderi de învățare dobândite în diverse situații de învățare
	4.3.2. utilizează tehnici eficiente de luare de notițe
	4.3.3. descrie o varietate de deprinderi de management al învățării care contribuie la succesul în liceu
	4.3.4. explică efectele pozitive și negative ale stresului asupra performanțelor în învățare și utilizează tehnici de management al stresului pentru creșterea performanțelor
	4.3.5. explică rolul gândirii critice în învățare și prezintă metoda adoptată pentru analiza critică a unui text ce trebuie învățat
	4.3.6. analizează rolul structurării materialului pentru performanța în învățare și descrie modalități de organizare a acestuia
	4.3.7. descrie modalitățile eficiente de reactualizare a materialului
	4.3.8. explică rolul monitorizării în învățare și utilizează modalități de automonitorizare
	4.3.9. identifică resursele pe care școala le pune la dispoziție pentru studiul individual și posibilitatea de acces la acestea
	4.3.10. compară performanțele în învățarea individuală și cea de grup
4.4. demonstrează abilități de planificare a învățării	4.4.1. identifică oportunități de învățare pe care le oferă liceul și importanța lor pentru formarea personală
	4.4.2. realizează planuri educaționale în funcție de competențele și necesitățile personale de învățare
	4.4.3. identifică modalitățile și criteriile de selecție a cursurilor opționale
	4.4.4. discută rolul cursurilor opționale și a activităților extrașcolare în dezvoltarea personală
	4.4.5. compară modalitățile de pregătire superioară
	4.4.6. identifică oportunități și contexte de învățare existente în fiecare ciclu de dezvoltare umană

Planificarea carierei

Competențe generale	Competențe specifice
5.1. identifică și utilizează surse diverse de informare pentru explorarea oportunităților de carieră	5.1.1. identifică surse accesibile de informare privind oportunitățile de muncă, dezvoltare personală și implicare comunitară
	5.1.2. identifică modul de relaționare a domeniilor ocupaționale pe baza sistemului de clasificare a ocupațiilor
	5.1.3. realizează un studiu al oportunităților de muncă specifice comunității

	5.1.4. abordează critic informațiile legate de oportunitățile de carieră în funcție de sursa lor
5.2. descrie caracteristicile personale implicate în planificarea carierei	5.2.1. identifică propriile competențe, deprinderi și domenii de interes
	5.2.2. explică relația dintre experiența de învățare, interese și competențe
	5.2.3. enumera deprinderile de învățare transferabile în muncă
	5.2.4. analizează adecvarea dintre stilul personal și opțiunea pentru o profesie
	5.2.5. descrie importanța abilităților de muncă individuală și în grup pentru realizarea sarcinilor profesionale
	5.2.6. descrie interacțiunea dintre stilul personal și locul de muncă
	5.2.7. analizează influența pe care o exerciți stereotipurile de gen asupra alegerii profesiei
	5.2.8. compară factorii interni și externi care pot limita sau extinde oportunitățile de carieră pe care le ia în considerare o persoană
5.3. conturează o imagine realistă a lumii profesiilor	5.3.1. discută avantajele și dezavantajele alegerii profesiilor de interes
	5.3.2. stabilește traseele educaționale și cerințele de formare relaționate cu profesiile de interes
	5.3.3. compară diversitatea și caracteristicile profesiilor în diverse țări din Europa
	5.3.4. evaluează transferabilitatea competențelor între diverse profesii
	5.3.5. discută relația dintre profesie, ocupație și loc de muncă
	5.3.6. explică influența situației economice și politice asupra oportunităților de muncă
	5.3.7. discută rolul șansei în construirea unei cariere profesionale
5.4. integrează planificarea carierei în cadrul mai larg al planificării vieții	5.4.1. stabilește relația dintre carieră și stil de viață
	5.4.2. identifică influența carierei asupra celorlalte roluri pe care le îndeplinește un adult
	5.4.3. descrie modul în care diverse modificări sau tranziții apărute în viața unei persoane influențează dezvoltarea carierei sau desfășurarea rolurilor
	5.4.4. include tranziția și schimbarea ca elemente normale ale procesului de dezvoltare a carierei
	5.4.5. realizează un plan de carieră de 5 ani, incluzând și expectanțe legate de modificarea rolurilor
	5.4.6. identifică modalități de educație și dezvoltare personală complementare muncii
5.5. demonstrează abilități de promovare a imaginii proprii în vederea realizării profesionale	5.5.1. elaborează diverse tipuri de curriculum vitae (CV)
	5.5.2. redactează scrisori de intenție
	5.5.3. identifică întrebări care pot să apară într-un interviu și prezintă într-o lumină favorabilă caracteristicile personale relevante
	5.5.4. demonstrează asertivitate în interviuri și dialoguri

246

Model de programă pentru orele de consiliere și orientare sau dirigentie

SUGESTII METODOLOGICE

- ◆ metode interactive de grup: învățarea prin cooperare, învățarea prin descoperire, problematizarea, simularea, jocul de rol, brainstorming;
- ◆ discuții de grup și dezbateri;
- ◆ elaborarea și inițierea unor proiecte și portofolii, individual și în grupuri de lucru
- ◆ completarea unor fișe de lucru, chestionare;
- ◆ exerciții de ascultare activă;
- ◆ exerciții de exprimare emoțională;
- ◆ exerciții de luare de decizii;
- ◆ exerciții de comunicare asertivă și promovare personală;
- ◆ redactare de CV-uri și scrisori de intenție;
- ◆ comentarea unor texte, statistici, grafice, filme;
- ◆ comentarea și evaluarea unor situații problematice;
- ◆ exerciții de relaxare;
- ◆ realizarea genogramei familiei și studiul influenței stereotipiilor de gen;
- ◆ evaluarea intereselor, competențelor și experiențelor personale; *
- ◆ realizarea de planuri educaționale și de carieră;
- ◆ exerciții de rezolvare de probleme;

- ◆ studii de piață;
- ◆ realizarea unor interviuri.

CONȚINUTURI

1. Adolescența

Schimbările fizice, sociale și psihice în adolescență

Rolul modelului și al idealului în formarea unor valori personale

2. Stima de sine

Definirea stimei de sine

Relația imagine de sine - stimă de sine - cunoaștere de sine

Formarea stimei de sine pozitive și a stimei de sine negative

Modalități de dezvoltare a stimei de sine

Inteligența emoțională

Mituri despre emoții

3. Sexualitatea

Valorile sexualității Metode contraceptive

Prevenirea HIV / SIDA Abuzul sexual

4. Deprinderile de relaționare pozitivă

Factorii care influențează negativ o relație

Mituri despre relații

Regulile în familie, școală, societate

Grupul și dinamica de grup

5. Rezolvarea de probleme

Definirea unei probleme Factorii care influențează negativ rezolvarea unei probleme Etapele rezolvării unei probleme Aplicarea criteriilor de rezolvare a unei probleme la situații concrete Criteriile de stabilire a scopurilor

247

Consiliere educațională

6. Stilul de viață

Comportamente sănătoase -comportamente de risc Stilul de viață patogen Alcoolul și dependența de alcool Fumatul și dependența de nicotină Drogurile și dependența de droguri Rolul atitudinilor și normelor sociale în adoptarea unor comportamente de risc -consum de alcool, fumat, consum de droguri

7. Stresul și managementul stresului

Definirea stresului

Sursele de stres

Reacțiile la stres

Modalitățile de adaptare la stres

Etapele managementului stresului

8. Managementul timpului

Etapele managementului timpului Factorii care influențează negativ un management eficient al timpului

Modalitățile de pregătire eficientă pentru examene

9. Prevenirea afectivității negative

Relația gânduri - emoții - comportamente

Impactul emoțiilor pozitive și negative asupra planificării viitorului

Suicidul

11. Stil de învățare

Modalitățile de învățare

Tipuri de inteligență

învățarea individuală și învățarea în grup

Stiluri de învățare complementare

Dezvoltarea stilului de învățare

12. Oportunități educaționale

Resursele educaționale ale școlii Cursurile opționale Modalități de pregătire superioară Oportunități permanente de învățare și dezvoltare personală

13. Oportunități de carieră

[Surse.de](#) informare

Sistemul de clasificare a ocupațiilor

Competențe transferabile

Caracteristicile profesiei

Trasee educaționale și carieră

Diversitatea profesiilor

Profesie - ocupație - loc de muncă

14. Planificarea carierei

Experiență - interese - competențe

Abilități de muncă

Stilul personal în profesie

Stereotipii de gen în alegerea

profesiei

Rolul șansei în dezvoltarea carierei

Tranziția în carieră

Carieră și stil de viață

Planul de carieră

15. Promovare personală

Curriculum vitae Scrisoarea de intenție Interviul de angajare

10. Strategii eficiente de învățare

învățarea eficientă Factorii implicați în învățare Tehnici de organizare a materialului Modalități de prelucrare activă a informației Strategii de studiu Monitorizarea învățării Strategii de planificare

ANEXE:

FIȘE DE LUCRU PENTRU ELEVI

FIȘAI

ETAPELE PROIECTĂRII ACTIVITĂȚILOR DE CONSILIERE

1. Definirea problemei

2. Descrierea problemei

3. Factori de formare și dezvoltare a problemei

4. Factori de menținere și de activare a problemei

5. Planul de intervenție

• Obiectiv de lungă durată:

Obiective specifice:	Strategie de intervenție:	Activități:
1.....	a).....	
2.....	b).....	
	a).....	
	b).....	
	c).....	
3,4,5		

6. Evaluarea eficienței intervenției

249

Consiliere educațională

FIȘA 2

FIGURA GEOMETRICA

FIȘA 3

ASTĂZI MA SIMT

Desenează expresia cea mai potrivită a feței tale pentru starea emoțională pe care o simți acum!

250

Anexe

FIȘA 4

CUM AR ARĂTA EMOȚIILE MELE DACĂ LE-AȘ VEDEA!

Desenați starea emoțională pe care o trăiți în acest moment, printr-un obiect sau fenomen!

FIȘA 5

PUNCTE TARI ȘI PUNCTE SLABE

A. Punctele mele tari sunt..

B. Punctele mele slabe sunt...

C. Oportunitățile mele sunt

D. Amenințările sunt...

E. Alege o abilitate, o competență, notată la punctul B și realizează un plan de dezvoltare a acesteia:

251

Consiliere educațională

FIȘA 6

CINE SUNT EU?

Completează următoarele fraze:

Oamenii de care îmi pasă cel mai mult sunt.....

Mă simt mândru de mine pentru că.....

Oamenii pe care îi admir cel mai mult sunt....

îmi place mult să.....

îmi doresc să.....

Unul dintre cele mai bune lucruri făcute de mine este.....

Mi-ar plăcea să devin.....

îmi propun să.....

Prefer să.....decât să.....

Știu capot să.....

FIȘA 7

AFIȘUL MEU PUBLICITAR!

Cum ar arăta un afiș publicitar despre tine!

252

Anexe

FIȘA 8

Filmul care ti-a plăcut cel mai **mult**

FATA UMANA

Cea mai interesantă idee pe care am auzit-o

Cel mai frumos lucru pe care l-am văzut

Cartea pe care ai citit-o recent și care ți-a plăcut cel mai mult

Muzica preferată

Cea mai fericită zi din viața mea

Cel mai urât lucru pe care l-am văzut sau auzit

Mâncarea preferată

Cel mai înfricoșător moment din viața mea a fost

253

Consiliere educațională

FIȘA 9

VALORILE MELE

Așează în ordinea importanței (de la cea mai importantă la cea mai puțin importantă) valorile prezentate mai jos. Care este cea mai importantă valoare pentru tine? Pe a doua coloană ordonează valorile așa cum ar răspunde prietenul / prietena ta cea mai bună.

EU PRIETENUL MEU / PRIETENA MEA

☐ □ A avea bani să-mi cumpăr ceea ce-mi doresc

☐ □ A avea o prietenă / un prieten *

Q ☐ □ A merge în excursii pe munte

☐ □ A avea mulți prieteni **r**

Q ☐ □ A citi multe cărți preferate

☐ □ A avea note mari

☐ □ A fi un bun sportiv

Anexe

FIȘA 14

CHESTIONARUL DE STIMĂ DE SINE

Evaluează fiecare afirmație în funcție de criteriile notate (sunt în total dezacord - foarte de acord).

Interpretarea acestui chestionar se face numai individual, de către fiecare elev în parte.

Chestionarul este numai o modalitate de introspecție!

	Sunt în total dezacord	Nu sunt de acord	De acord	Foarte de acord
Simt că am multe calități bune.				
Câteodată mă simt nefolositor (nefolositoare).				
Simt că sunt o persoană de valoare cel puțin la egalitate cu ceilalți.				
Aș dori să am mai mult respect față de mine însumi.				
Sunt capabil să fac lucruri la fel de bine ca și ceilalți oameni.				
Câteodată mă gândesc că nu sunt bun (bună) de loc.				
Am o atitudine pozitivă față de persoana mea.			■ y	
Simt că nu am prea multe motive să fiu mândru (mândră) de mine însumi.		y		
În general sunt satisfăcut(ă) de mine însumi.				
În general sunt înclinat(ă) să cred despre mine însumi că dau greș în ceea ce întreprind. •		X		

FIȘA 15

EMOȚIILE ȘI STIMA DE SINE

Când mă simt...	Cred despre mine...
Bucuros	
Supărat	
Nervos	
Încântat	
Nemulțumit	
Izolat	
Mi-e frică	

257

Consiliere educațională

FIȘA 16

CAREUL

Acest exercițiu facilitează comunicarea dintre voi. Pentru acest scop, căutați câte trei colegi care să aibă caracteristicile înscrise în fiecare cadran.

îi place înghețata	Joacă fotbal	. îi place culoarea roz	Merge des pe munte în excursii
Esta pasionat de informatică	Are mulți prieteni	Citește literatură SF	Nu fumează
Pictează în timpul liber	Și-ar dori să piloteze un avion	Face mult sport	îi place să mănânce pizza

Colecționează obiecte vechi	Ascultă muzică retro	Are ochii verzi	Fste îmbrăcat/ă cu o bluză de culoare albastră
--	-----------------------------	------------------------	---

FIȘA 17

CONSECINȚE

Notați posibilele consecințe ale următoarelor probleme:

Problema

Consecințe

Scrierea pe pereți

Lovirea unui coleg

Dacă iei ceva ce nu-ți aparține

Dacă arunci în colegi cu un creion sau pix

Dacă jignești sau vorbești urât cu un coleg

Dacă falsifici notele din carnet

Dacă iei ceva din magazin fără să-1 plătești

Mergem pe terenul de joacă fără să anunțăm părinții

Un coleg a spus ceva urât despre mine și vreau să-1 bat

Mă uit în geanta colegului

Vreau să îi iau pixul colegului

Un coleg te convinge să fumezi cu el

258

Anexe

FIȘA ¹

DECIZIA DE CARIERĂ

Criteriile trecute în tabelul de mai jos te ajută să compari opțiunile tale de carieră.

Completează mai întâi rubricile din coloana I și bifează apoi în dreptul opțiunii care valorifică acele caracteristici. La sfârșit vei avea o imagine complexă a gradului de compatibilitate dintre opțiuni și caracteristicile personale.

	OPȚIUNEA 1	OPȚIUNEA 2	OPȚIUNEA 3
A. Interesele mele 1. 2. 3.			
B. Valori de muncă 1. 2. 3. 4. 5. 6.			
C. Deprinderi 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.			
D. Nivel educațional pe care intenționez să-1 ating 1. 2.			

E. Stil de viață dorit 1. 2. 3. 4. 5.			
F. Alte nevoi / dorințe 1. 2. 3. 4.			

2

<?#£

o toi

SI

QQ092

ooon

■ ■ tfe-